



Telma Cristina Ferreira
da Cunha
Nº 130139035

**Momentos de repouso, atividades
sossegadas e relaxação na Creche e
no Jardim-de-Infância**

(Versão Definitiva)

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Setúbal

janeiro de 2015

Constituição do júri:

Presidente: Professor Doutor Albérico Afonso

Arguente: Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Agradecimentos

Em especial à minha admirável filha Luena, que na sua tenra idade me deu forças para não desistir, e ao João, o meu companheiro de vida, que foi incansável com o seu apoio, amor, compreensão e que sempre acreditou nas minhas capacidades enquanto pessoa e profissional de educação.

Às minhas queridas amigas do coração Marta Azevedo e Sofia Geada, pela sua amizade e palavras encorajadoras que me acompanharam em todos os momentos da minha vida pessoal, académica e profissional.

Ao professor Augusto Pinheiro, meu professor e orientador deste trabalho, pelo seu apoio incondicional em momentos críticos que a vida me impôs. Pela orientação na elaboração deste relatório e pela sua disponibilidade. Pelos momentos de reflexão e pela partilha de conhecimentos que sempre me deram confiança necessária para progredir.

A todos os professores que me acompanharam neste percurso académico, em especial à minha orientadora de estágio, a professora Sofia Figueira. Pelos vários momentos de reflexão, disponibilidade e pelas suas palavras de alento que necessitei em certas alturas críticas que passei, dando-me forças para continuar em frente, não desistir e acreditar nas minhas capacidades.

A todas as crianças por me terem recebido nas vossas vidas e por tudo o que me ensinaram. Obrigada pelos momentos únicos e autênticos.

Às educadoras cooperantes por me terem recebido de abraços abertos e por me terem proporcionado experiências tão ricas, únicas e marcantes. Pela sua disponibilidade, ajuda e pelos momentos de reflexão.

Resumo

O tema principal deste Relatório do Projeto de Investigação é o repouso, em contexto de Educação de Infância, a partir da análise das concepções e das práticas das educadoras de infância. Este tema incide nos vários momentos de repouso existentes na rotina diária, particularmente na sesta, nas atividades sossegadas e na relaxação.

O objetivo deste estudo é compreender como é que as educadoras entendem os momentos de repouso e como é que os organizam, procurando articular as experiências vividas nos períodos de estágio, em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, com a reflexão decorrente dos quadros teóricos existentes sobre esta temática.

O estudo baseou-se, do ponto de vista da metodologia de investigação, no paradigma interpretativo e na metodologia qualitativa, inspirando-se na abordagem da Investigação-Ação. Com efeito, não apenas observei e procurei compreender a prática pedagógica das educadoras durante os períodos de estágio, como planifiquei com as educadoras atividades que realizei com as crianças e refleti sobre a minha intervenção no sentido de melhorar a minha prática como futura educadora.

Neste sentido, este estudo tem como finalidade compreender de que forma os momentos de repouso constituem um contributo fundamental para o bem-estar das crianças, respeitando os seus interesses e as suas necessidades. Por outro lado, também pretendo contribuir para a otimização dos momentos de repouso, através da identificação de estratégias/propostas com vista à melhoria das práticas desenvolvidas.

No decorrer do estudo foram tomadas determinadas opções de recolha e análise de informação, principalmente a observação, inquérito por questionário e análise documental. A partir dos instrumentos e procedimentos de investigação escolhidos, bem como do modo como foram percecionadas as duas realidades de prática, são descritas e interpretadas as concepções das educadoras em estudo. A análise interpretativa do estudo permitiu-me constatar que se deve respeitar e valorizar os momentos de repouso, proporcionando às crianças condições físicas e emocionais para o seu bem-estar geral.

Palavras-chave: Repouso; Infância; Investigação-Ação; Relaxação; Creche e Jardim-de-Infância.

Abstract

The main theme of this Investigation Project Report is the study of rest within the context of Childhood Education, departing from analysis of conceptions and practices of Childhood Educators. This theme is focused on the several moments of rest in daily routine, especially during the nap, quiet activities and relaxation.

The aim of this study is to comprehend how Early Childhood Educators understand the moments of rest, how they organize them and at the same time trying to link it with their life experiences, taking into account a reflection with the existing theoretical frameworks on this issue.

From the methodological point of view of the research, the study was based on the interpretative paradigm and on the qualitative methodology inspired by the research-action approach. Thus, not only I observed and I have tried to understand the pedagogical practice of Childhood Educators during their traineeship periods, but also I have planned activities with them that I carried out with children which allowed me to reflect on my own intervention in order to improve my educational practice as future Childhood Educator.

On one hand this study aims to understand in which way rest moments are a main contribution for children well-being taking into account their interests and needs. On the other hand I also want to contribute for an optimization of rest time through an identification of strategies and proposals in order to improve the developed practices.

During the study certain options were taken for collection and analysis of information especially observation, questionnaire survey and document analysis. From the investigation tools and procedures chosen, as well as the way the two reality practices were perceived, are described and interpreted the conceptions of Childhood Educators in study. The interpretative analysis of the study allowed me understand that one should respect and cherish the moments of rest, providing children physical and emotional conditions for their overall well-being.

Keywords: Rest; Childhood; Research-Action; Relaxation; Day Nursery and Nursery School.

Índice

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Introdução.....	1
I. Os Momentos de Repouso: Referenciais Teóricos.....	5
1. A Importância do Sono.....	5
2. O Sono na Infância.....	10
3. O Repouso e a Sesta nos Contextos Educativos.....	12
4. A Relaxação e as Atividades Sossegadas.....	15
5. A Organização dos Espaços.....	17
6. A Organização Temporal.....	20
7. Os Momentos de Transição.....	22
II. Metodologia.....	24
1. O Paradigma Interpretativo e a Investigação Qualitativa em Educação.....	24
2. A Investigação-Ação em Educação.....	28
3. Os Procedimentos de Recolha, Tratamento e Análise de Informação.....	32
3.1. Observações/Notas de Campo.....	33
3.2. Recolha Documental.....	35
3.3. Registo Fotográfico.....	36
3.4. Inquérito por Questionário.....	36
3.5. Análise de Informação.....	38

4. Os Procedimentos de Intervenção.....	40
III. Os Momentos de Repouso em Educação de Infância: Intervenção Pedagógica.....	41
1. Os Momentos de Repouso na Creche.....	43
1.1. O Contexto.....	43
1.2. O Quotidiano no Contexto.....	44
1.3. O Grupo de Crianças.....	48
1.4. A Atividade Desenvolvida.....	51
2. Os Momentos de Repouso no Jardim-de-Infância.....	53
2.1. O Contexto.....	53
2.2. O Quotidiano no Contexto.....	54
2.3. O Grupo de Crianças.....	57
2.4. A Atividade Desenvolvida.....	59
3. As Concepções das Educadoras.....	63
IV. Considerações Globais.....	68
Referências Bibliográficas.....	73
Apêndices	
Anexos	

Introdução

“A criança não é um adulto em miniatura, mas uma personalidade específica, original, com as suas necessidades próprias e exigindo soluções adaptadas para poder atingir um desenvolvimento harmonioso e equilibrado” (d’Agostinho & Raimbault, 1980, citado por Crépon, 1985: 22).

Este Relatório do Projeto de Investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação-Pré-Escolar e incide sobre os momentos de repouso existentes nos dois contextos educativos. A principal finalidade deste projeto é articular os fundamentos teóricos da investigação em educação com as experiências vivenciadas durante os períodos de estágio em Creche e em Jardim-de-Infância de forma a discernir modalidades de otimização dos momentos de repouso.

Para a realização desta investigação decidi escolher o tema ***O repouso***, devido à sua pertinência para o bem-estar das crianças, sendo transversal aos dois contextos e por ter sido sempre um assunto que me despertou bastante interesse. Na minha experiência profissional de 13 anos, enquanto auxiliar de ação educativa sempre dei muita importância ao momento de repouso, mas também tenho observado ações, por parte dos adultos, menos adequadas que podem ser aperfeiçoadas, contribuindo para um melhor ambiente durante esse momento.

Na maior parte das instituições com Creche, não existe um espaço próprio para que as crianças de um ano de idade possam dormir um pouco no período da manhã, ou noutra ocasião em que necessitem, e esse facto foi sempre muito incomodativo para mim. No caso do berçário, por vezes o rácio adulto/criança não é o mais desejável o que influencia estes momentos de repouso, e que também conduz à não existência de vigilância durante o sono dos bebés e, principalmente, nem sempre as atitudes dos adultos vão ao encontro das necessidades das crianças e do seu bem-estar geral.

Na instituição onde estagiei em contexto de Creche, observei que existia uma boa organização da rotina e dos seus momentos de transição, o que favorece o momento de repouso. A educadora criava um ambiente calmo, colocando uma música tranquila e uma luz mais fraca. No entanto, tal ritual não era cumprido se fosse uma das auxiliares a colocar os catres. Neste contexto não encontrei propriamente uma situação-problema,

mas sim algumas ações que se poderiam melhorar e também observei determinadas estratégias que poderei utilizar futuramente.

Pela minha experiência profissional e igualmente através da experiência dos estágios que realizei, posso constatar que na valência de Jardim-de-Infância o mais natural é que a partir dos quatro anos de idade, devido à organização implementada nas instituições, as crianças deixem de poder dormir a sesta, apesar de ainda necessitarem. Como alternativa, podem-se juntar essas crianças na sala das mais novas que ainda dormem, mas também já experienciei que pode não ser a solução mais adequada pelo simples facto da criança não estar familiarizada ou não ter empatia com os adultos dessa sala. No Jardim-de-Infância onde estagiei deparei-me com a não existência de momentos de repouso e muito raramente tive a oportunidade de observar momentos de atividades sossegadas, aliás nunca acompanhadas pela educadora.

Todas estas questões sempre me intrigaram e incomodaram bastante. O meu maior interesse para ter escolhido este tema, deve-se ao facto de que, alguns adultos (tanto educadoras, como auxiliares) não conferem a devida importância a este momento da rotina, nem ao momento de transição antecedente, o que potencialmente desencadeia alguns conflitos, tornando-se quase um momento de obrigação para a criança, em vez de ser o resultado de uma atitude de respeito pelo seu ritmo, desenvolvimento e necessidade.

O descanso é essencial para o equilíbrio da criança e dormir é uma necessidade fisiológica. O sono tem como funções: a reorganização funcional do sistema nervoso central; a reparação do cansaço físico; a agilização da memória e da aprendizagem, o que ajuda a criança a crescer e a desenvolver-se saudavelmente, ou seja, o sono é uma necessidade fundamental, tal como evidencia Bouton (1996: 44):

“Do ponto de vista biológico o sono é um tempo de repouso necessário ao cérebro. Uma faculdade de auto-regulação local e de auto-regulação de conjunto, permite-lhe [ao cérebro] fazer a sua recarga, desintoxicando-se ele próprio de todos os dejectos químicos do seu incessante funcionamento”.

O repouso ajuda as crianças a retomarem a sua boa disposição e fornece-lhes a oportunidade de recarregarem energias físicas e emocionais para o resto do dia (Post & Hohmann, 2011: 241). Por seu lado, Cordeiro (2010: 136) afirma que “o sono é um requisito para uma saúde de boa qualidade, não apenas física mas também mental e intelectual”. Num sentido idêntico, Kagan, Kearsley e Zelazo (1978, citados por Post &

Hohmann, 2011: 241) referem que “em termos fisiológicos, o sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central”.

Ao abordar este tema, terei que impreterivelmente aprofundar a rotinas, os seus vários momentos do dia e os momentos de transição entre elas. A organização da rotina é muito pertinente pois é através desta que as crianças se sentem seguras e confiantes, proporcionando-lhes um sentido de continuidade e de controlo, uma vez que, “saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu corpo e com o ritmo do dia” (Post & Hohmann, 2011: 195). Não nos devemos esquecer de que o ideal é o desejável e a realidade das situações e recursos, nem sempre o é.

O adulto deve proporcionar um ambiente favorável ao descanso, no qual obviamente a organização dos espaços também tem um papel predominante. No entanto, há que ter em conta que nem todas as crianças têm as mesmas necessidades: existem crianças que precisam de dormir durante mais horas do que outras e enquanto há crianças que aos 5 anos de idade ainda necessitam da sesta, outras já não têm esta necessidade. Deste modo, também é importante proporcionar alternativas tranquilas para as crianças que não dormem. O momento de repouso não significa propriamente que todas as crianças tenham que dormir, daí a importância de respeitarmos o ritmo de cada uma.

A pertinência teórica deste estudo decorre da importância dos momentos de repouso na educação de infância. Crépon (1985: 39) destaca os efeitos da alternância do sono nos seguintes termos:

“Com os períodos de vigília e ainda os ciclos internos que se manifestam no seu decorrer surgem, então, como reguladores indispensáveis ao funcionamento do cérebro e do organismo em geral. Como acontece com qualquer dos outros ritmos biológicos, a criança mostra-se ainda mais sensível que o adulto a todas as possíveis perturbações do sono, sobretudo nos primeiros anos de vida, altura em que as suas necessidades muitas vezes são ignoradas. Acima de tudo, é importante respeitar os ritmos de sono da criança, pois aquela que dorme mal apresentará perturbações. Infelizmente, este problema, a que especialistas tanto se dedicam, ainda é vivido por inúmeras crianças”.

A questão de investigação-ação que orientou o meu estudo é a seguinte: *Como melhorar os momentos de repouso na Creche e no Jardim-de-Infância?*

De modo a responder à questão acima mencionada, tive que necessariamente aprofundar outras questões, como por exemplo: Quais as concepções das educadoras sobre o momento do repouso? Quais as práticas utilizadas por elas? Como otimizar a organização da rotina? Como otimizar os momentos de transição? Como otimizar a organização do espaço?

O presente relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste no quadro teórico de referência que sublinha a importância dos momentos de repouso no desenvolvimento da criança e a análise de diversas perspectivas e conceitos relacionados com a temática na Creche e Jardim-de-Infância. No segundo capítulo destacar-se-ão as principais opções metodológicas de investigação e no terceiro capítulo será feita uma caracterização sucinta dos contextos de desenvolvimento do estudo, bem como a caracterização dos grupos de crianças, a descrição da minha intervenção e a análise de informação recolhida. No quarto e último capítulo, em jeito de conclusão, encontram-se as considerações globais que permitiram refletir sobre todo o processo deste estudo, bem como sobre as dificuldades com que me deparei no decorrer da pesquisa.

É de salientar que todo este trabalho, se bem que produzido em função das orientações académicas para o Relatório do Projeto de Investigação, contém características específicas relacionadas com o modo como percecionei as duas realidades de prática pedagógica dos dois contextos de estágio.

I. Os Momentos de Repouso: Referenciais Teóricos¹

“A necessidade periódica de repouso, durante o dia, é superior nas crianças, porque muitas vezes se lhes exige mais actividade do que aos adultos” (Crépon, 1985: 70).

Neste capítulo pretendo abordar alguns conceitos teóricos considerados pertinentes pela sua possível associação aos diferentes fatores que predominam os momentos de repouso, uma vez que são intrinsecamente relacionados e que se influenciam mutuamente, determinando assim o bem-estar da criança.

O quadro teórico foi elaborado com base na revisão da literatura de referência sobre o tema em investigação, onde aprofundo o sono num conceito amplo, relacionando-o com o das crianças, o repouso, a sesta, a relaxação, a organização de espaços, bem como a rotina e os momentos de transição.

Ao longo deste capítulo faço referências teóricas de como são orientados alguns destes conceitos na abordagem High/Scope e no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que são os modelos pelos quais as educadoras cooperantes dos contextos de estágio se regem.

1. A Importância do Sono

Como referi anteriormente, o descanso é fundamental para o equilíbrio da criança e dormir é uma necessidade fisiológica, o que vai ao encontro do que Soares (2010: 13) menciona, “o sono é uma atividade fisiológica normal, necessária e indispensável, que, quando contrariado, dá mau resultado”, pois, contrariamente aos adultos, “as crianças que não dormem o suficiente (...) ficam mais activas do que o normal e têm dificuldade em

¹ Algumas secções deste capítulo foram retiradas das produções académicas realizadas no âmbito das UC's Estágio em Creche, 2013 e Estágio em Jardim-de-Infância, 2014.

estar atentas e em comportar-se adequadamente, sendo muitas vezes mal diagnosticadas de hiperactivas” (idem: 12).

O mesmo autor menciona que “até 1950, pensava-se que o sono era um desperdício de tempo, uma altura que o cérebro se ‘fechava’ para descansar e o corpo ‘aproveitava’ para um repouso tonificante, de modo a restabelecer a energia necessária à actividade do dia seguinte” (idem: 13), o que levou à diminuição progressiva das horas habituais de sono em algumas culturas ocidentais. O autor refere-se ainda a diversas investigações que conduziram a que fosse conferido importância ao sono:

“Em 1953, Azerinsky e Kleitman associaram o sono aos movimentos oculares rápidos (REM – *rapid eye movements*) e esta constatação levou à descoberta, em 1958, dos peptídeos hipotalâmicos (as, chamadas, hipocretinas) e do seu papel modulador na sucessão dos ciclos sono/vigília” (Soares, 2010: 13).

Ao longo do século XX, realizaram-se várias investigações sobre o sono “por parte de muitos estudiosos, nomeadamente no âmbito das ciências médicas, somando a reflexões filosóficas inúmeras investigações científicas de biólogos e psicólogos” (Coelho, 2009: 7). Contudo, houve um momento marcante na história do sono com a descoberta das ondas cerebrais e com a criação do eletroencefalograma (EEG), em 1929 pelo psiquiatra alemão Hans Breger (Idzikowski, 2002: 12), que conduziu a uma alteração significativa na investigação do sono:

“A evolução do conhecimento sobre o sono, tanto em âmbito experimental, quanto na prática clínica, foi possível a partir do domínio sobre o registro das ondas cerebrais através do EEG, o que permitiu a discriminação objetiva entre vigília relaxada e sono, bem como, entre os seu diferentes estágios” (Fernandes, 2006: 158).

Neste sentido e como refere Soares (2010: 27), “a época em que se pensava que o sono era um bloco homogéneo já passou”, pois atualmente afirma-se “que é formado por ciclos de sono do tipo não-REM, com fases 1, 2, 3 e 4, seguidas do tipo de sono REM, e que as funções de processamento da memória têm lugar nestas diferentes fases do sono” (idem: 27).

Nas fases de sono não-REM passamos por várias fases, como foi referido. A fase 1 tem como característica ser uma fase de transição entre a vigília e o sono. O corpo está mais relaxado, mas facilmente recuperamos a nossa atenção. À medida que vamos passando de uma fase para outra o sono vai-se aprofundando. Na fase 4, que é atingida

em média 1 hora após a pessoa adormecer, passamos a estar totalmente relaxados e insensíveis aos estímulos exteriores (Soares, 2010: 27-29). Nesta altura entramos num sono profundo que é “considerado restaurador, sendo fundamental para a sensação de bem-estar, o repouso e ter energia suficiente para o dia seguinte” (idem: 29).

Após um período de tempo nesta fase 4, o sono volta às suas fases iniciais por ordem decrescente (fase 4, fase 3, fase 2), para após 1 hora e meia do início do sono ter o primeiro sono REM da noite. Quando termina o sono REM o sono volta a aprofundar-se (fase 2, fase 3, fase 4), para então voltar por ordem decrescente ao sono REM. Numa noite de sono de 8 horas de sono, cumprem-se uma média de 5 a 6 destes ciclos de sono (Fernandes, 2006: 163).

Neste seguimento, Soares (2010: 13) acrescenta ainda que “o sono é um estado de ‘não acordado’ fisiológico, com perda total mas transitória da vida de relação. A luz e a sua falta contribuem para a poderosa necessidade de dormir, sendo fundamental para o bem-estar físico e mental”.

Apesar da história do sono ser “tão antiga quanto o próprio tempo” (Jouvet, 1996, citado por Lavie, 1998: 15), foi durante a segunda metade do século XX que se deu “uma revolução na aproximação científica do sono. De um fenómeno de interesse apenas para poetas e filósofos, tornou-se um campo submetido a rigorosas investigações científicas, utilizando métodos avançados e inovadores” (Lavie, 1998: 19).

Segundo Gessel (1979: 223), “o sono é comportamento”, pois “estamos habituados a pensar no sono como uma cessação do comportamento; ele é, contudo, uma função positiva” (idem: 223), evidenciando ainda que a sua função biológica “é a de preservar a integridade de todo o organismo e todo o seu ciclo de vida” (idem: 224). O mesmo autor refere que, ao longo do tempo, o sono vai sofrendo alterações significativas e alerta para que “ao cuidarmos de crianças, temos de estar preparados para encontrar variações, de tempos a tempos, e até, por vezes, de dia para dia, no comportamento do sono” (idem: 224) e que estas “variações denunciam a complexidade do sono como comportamento” (idem: 224). Soares (2010: 37) afirma no mesmo sentido que “o ritmo dos ciclos sono/vigília varia ao longo da vida, com a idade, e, não só o tempo que se passa a dormir, mas também a própria arquitectura do sono, se modificam com o tempo”.

Crépon (1985: 23) também evidencia as complexidades dos “mecanismos do ritmo vigília/sono”, embora referindo “que se trata de um ritmo fundamental, estreitamente relacionado com os outros ritmos quotidianos” (idem: 23). Considero pertinente mencionar que um dos estudos referidos por este autor revelou uma ligação entre o sono, o desenvolvimento e os níveis de realização académica das crianças, uma:

“[...] relação existente entre o sono curto, o atraso escolar, o atraso no crescimento e um ambiente específico que se caracteriza por um subdesenvolvimento material, cultural e pedagógico. Os sonos médio e longo relacionam-se com uma melhor adaptação escolar, um crescimento normal e um ambiente mais favorecido sob o ponto de vista sociocultural” (idem: 50).

Outro estudo que o mesmo autor refere, expõe a tentativa de se “relacionar a duração do sono com critérios físicos” (idem: 50), estudo esse que parece “demonstrar existir uma relação entre o sono e a secreção da hormona do crescimento” (idem: 50). Este estudo pretendeu:

“[...] demonstrar a importância da duração do sono, ou seja, a importância de se respeitar os ritmos biológicos do sono para o bom desenvolvimento da criança, mas também a estreita relação que existe entre a perturbação do sono e um conjunto de factores que caracterizam o ambiente em que a criança evolui” (idem: 50).

Neste mesmo estudo, Crépon (1985: 129) pôde ainda averiguar que “os ritmos escolares devem ter em conta as possibilidades da criança”, alertando ainda para o facto de que:

“A determinação do tempo de trabalho e do tempo de repouso não pode ser feita de qualquer maneira, desprezando a realidade dos ritmos biológicos. Deve-se ter o cuidado de impedir que a reorganização dos horários dos adultos tenha influência nefasta sobre as crianças” (idem: 129).

Por seu lado, Mendes, Fernandes e Garcia (2004: 342), caracterizam o sono nos seguintes termos:

“O sono é um estado fisiológico normal, de aparição geralmente periódica, caracterizado pela supressão da actividade perceptiva e da motricidade voluntária, com diversos graus de profundidade, caracterizados por uma dificuldade maior ou menor de provocar o despertar, por uma alteração mais ou menos acentuada da actividade eléctrica do cérebro e por certa actividade mental (sonho)”.

Os mesmos autores evidenciam ainda que “o sono tem uma função muito importante na atenção, na memória, aprendizagem e no comportamento” (idem: 344) e que os problemas do sono podem “causar alterações do comportamento e dificuldades de

aprendizagem na criança” (idem: 344). O objetivo do estudo que estes autores realizaram era o de conhecerem “os hábitos e as perturbações do sono em crianças em idade escolar residentes na área de Lisboa” (idem: 341), tendo podido constatar que o sono das crianças não era “abordado de um modo sistemático nas consultas de Saúde Infantil” (idem: 344), apesar das perturbações do sono se encontrarem “entre as alterações comportamentais mais frequentes em Pediatria” (idem: 344); estes autores referem ainda que, não obstante esta prevalência de casos pediátricos de patologia do sono, poucos estudos têm sido realizados “com o intuito de conhecer os hábitos e problemas do sono em crianças em idade escolar” (idem: 344).

Cordeiro (2010: 17) também defende que “dormir é uma necessidade básica como outra qualquer” e refere que no sono:

“Para lá da intensa actividade cerebral, seja através de sonhos, seja no arrumar da informação e dos estímulos recebidos durante a vigília, há uma enorme actividade hormonal, fundamental nas crianças, desde a secreção da hormona de crescimento, à de cortisol ou, prolactina, entre outras, até ao desenvolvimento da imunidade (é bem conhecido o aumento da susceptibilidade às infecções quando há dificuldades prolongadas em dormir)” (idem: 19).

Neste mesmo sentido e sublinhando os efeitos da privação do sono, Soares (2010: 36), refere que:

“Os sinais mais comuns da privação de sono são: cansaço; irritabilidade; pouca resistência ao *stress*; problemas de atenção e/ou concentração; problemas de memória; alterações comportamentais; dificuldades de aprendizagem; problemas de ordem social; infecções frequentes; visão turva; mal-estar indefinido; alterações no apetite e intolerância a qualquer tipo de actividade física ou mental”.

Considero ainda fundamental referir que “as descobertas da cronobiologia” (Crépon, 1985: 21), essa ciência que estuda a importância dos ritmos biológicos, no âmbito da qual, as investigações realizadas sobre as variações periódicas da atividade impulsionaram e auxiliaram as investigações sobre os ritmos das crianças, demonstrando então, “a necessidade de se respeitarem os ritmos biológicos dos seres humanos como factor vital para o seu equilíbrio fisiológico e psíquico” (idem: 21), alertando também para que “o que se aplica aos adultos aplica-se com mais razão ainda às crianças, na medida em que a sua maturação ainda não foi atingida e o seu organismo apresenta maior fragilidade” (idem: 21).

2. O Sono na Infância

Tendo em consideração que o sono “é um processo evolutivo que se vai adaptando às necessidades da criança” (Cordeiro, 2010: 17), é crucial respeitarmos os ritmos de cada criança, mas para tal “é preciso conhecê-los” (Crépon, 1985: 22).

Fernandes (2006: 164) refere que “a necessidade diária de sono varia de acordo com a idade e de forma individual” e a maior parte dos adultos não se consegue sentir integralmente refeito das suas necessidades de sono, se dormir menos de 7 horas por dia, “embora as demandas socio-culturais habitualmente o impinjam a dormir menos do que sua necessidade endógena” (idem: 165). Por outro lado, Soares (2010: 39) sublinha o facto de que “a idade condiciona a necessidade e a dependência do sono, e até a própria reserva cognitiva fica limitada ao uso e treino que cada um faz da sua capacidade mental e intelectual”.

Em relação às crianças entre os 2/3 e os 5 anos de idade, a média de sono necessário é de cerca de 12 horas diárias, das quais, 10 a 11 horas são de sono noturno e, habitualmente, com um período de sono diurno (cf. Crépon, 1985 e Fernandes, 2006). Neste âmbito, as instituições, e mais propriamente os profissionais de educação devem ter o cuidado de questionar os familiares das crianças sobre os seus hábitos de sono, duração do sono, inteirar-se se acordam durante a noite ou não, para poderem compreender certos comportamentos das crianças durante o dia. Neste sentido, Mendes, Fernandes e Garcia (2004: 345) mencionam que:

“A abordagem dos padrões de sono fornece uma oportunidade de aprender mais sobre a criança e a família, para avaliar o ambiente que rodeia a criança, bem como para educar os pais acerca de uma boa higiene do sono, com o intuito de prevenir problemas do sono mais graves e crónicos”.

Charbonneau (citado por Bouton, 1996: 12) vai mais longe e afirma que “toda a pedagogia que não tiver em consideração a fisiologia cerebral correrá o risco de ser ineficaz e geradora de perturbações mentais graves”.

Estivill e Averbuch (2008: 175) sublinham o facto de, ao longo do “primeiro ano de vida, a criança aprende hábitos essenciais para o seu futuro”. Prosseguindo, estes autores sublinham a importância de uma boa alimentação e de um bom repouso: “Comer e dormir correctamente são dois dos mais importantes. Ambos são hábitos que se podem aprender” (idem: 175).

Por seu lado e num sentido análogo, Idzikowski (2002: 8) refere ainda que:

“Ao nascer, não sabemos andar – caminhar é uma capacidade adquirida que requer um determinado nível de desenvolvimento cerebral. O sono é similar. Os cérebros dos recém-nascidos são imaturos e todas as necessidades básicas dos bebés – alimentação, conforto e sono – seguem um modelo geneticamente programado”.

Referindo-se globalmente aos modos como os educadores encaram a sua intervenção e a qualidade dos cuidados que prestam às crianças, Coelho (2009: 43) afirma:

“Sabe-se que as experiências precoces têm um impacto duradouro no desenvolvimento da criança. E uma das principais variáveis que influencia a qualidade dos cuidados e educação da criança em creches e jardins-de-infância encontra-se relacionada com a formação e o desempenho dos profissionais que aí trabalham, e o modo como veem e compreendem as suas práticas”.

Coelho (2009: 43) refere ainda que “as práticas relativas ao sono, ao nível do pré-escolar, devem basear-se em investigação sólida”, ou seja, é necessário que os profissionais de educação pesquisem e investiguem mais profundamente sobre a temática para poderem melhorar as suas práticas pedagógicas em relação ao sono.

A mesma autora realizou um estudo introdutório através de um inquérito a educadoras de infância em Portugal, com o intuito de compreender quais as concepções destes profissionais e as suas necessidades de formação sobre os ritmos de sono-vigília das crianças até aos 5 anos de idade. A maioria das educadoras (91,5%) trabalhava em Jardins-de-Infância, de entre os quais 90,2% trabalhava com crianças a partir dos 3 anos de idade, na ocasião em que o estudo foi realizado. Entre outros aspetos, a autora pôde constatar, que “apenas 15,9% [das entrevistadas] disse que as crianças costumavam dormir” (Coelho, 2009: 98) a sesta; a autora frisa também que havia por parte das educadoras “algum desconhecimento em questões-chave sobre o sono das crianças, não se encontrando familiarizados com alguns termos, e com algumas práticas” (idem: 98), sublinhando ainda que “os grupos que obtiveram um maior número médio de acertos² foram os das educadoras solteiras, sem filhos, tendencialmente com menos tempo de serviço e mais jovens” (idem: 104), o que poderá “indicar que os mais jovens, porque

² A autora refere-se aos acertos como a “quantidade de respostas correctas/incorrectas ao Questionário de Concepções [realizado no estudo que fez] sobre o sono na infância 0-5 anos (Gomes et al., 2008)” (Coelho, 2009: 88).

concluíram a sua formação mais recentemente, estão mais actualizados ou tiveram uma formação mais completa do que os colegas que terão feito a sua formação inicial há mais tempo” (idem: 104).

No mesmo estudo, através da pesquisa que realizou, a autora lamenta a não existência de “estudos publicados em Portugal acerca de concepções de educadores de infância sobre hábitos de sono e vigília em crianças dos 0 aos 5/6 anos de idade” (idem: 102) para poder fazer “uma comparação dos resultados deste estudo com os de outros estudos publicados nesta matéria” (idem: 103).

3. O Repouso e a Sesta nos Contextos Educativos

Ao longo desta pesquisa constatei que é fundamental realizarem-se mais investigações nesta área, pois apesar de existir “uma preocupação crescente com os primeiros anos de vida de uma criança, que são determinantes para o seu desenvolvimento harmonioso e saudável” (Coelho, 2009: 97); conforme refere a autora, atualmente, “a qualidade dos contextos e dos cuidados prestados na primeira infância beneficiarão toda uma vida” (idem: 97). No entanto, apesar de todo esses esforços e progressos nos estudos, os seus resultados parecem não ter implicações significativas no que se refere às práticas pedagógicas relativas ao sono.

Neste sentido, as Creches e os Jardins-de-Infância devem facultar às crianças momentos de repouso nas ocasiões indicadas na rotina ou quando a criança necessite, devendo, assim, ser organizadas “de forma a proporcionar à criança uma sesta correspondente às suas necessidades biológicas e sociais” (Crépon, 1985: 52). O mesmo autor refere ainda que “a escola deve não só organizar os seus horários de molde a respeitar as necessidades da criança na escola, mas também ter em conta as perturbações a que aquela pode estar sujeita fora da escola” (idem: 129).

Vários autores valorizam o momento da sesta na rotina das crianças. Por exemplo, Cordeiro (2010: 136) refere que “a sesta, para lá do contributo para o crescimento e para a boa utilização dos nutrientes (...), promove o descanso que vai ajudar a que o resto do dia (...) seja energética sem ser caótica, com bom humor e menos hipóteses de birras e impaciências”, salientando ainda que:

“Dormir a sesta ajuda a dormir à noite. O estado de excitação e cansaço de muitas crianças por não terem dormido a sesta e descansado faz com que o seu cérebro não consiga entrar em níveis de apaziguamento e ritmo conducentes ao sono” (idem: 136).

Por seu lado, Ford (2010: 31) reforça esta mesma ideia indicando que “um sono diurno de baixa qualidade pode afetar não apenas o desenvolvimento mental do bebé, mas ainda a sua capacidade para dormir bem durante a noite”. Weissbluth (citado por Ford, 2010: 32) afirma que “«dormir as sextas é um dos hábitos de saúde que prepara o terreno para um sono de boa qualidade»”. A mesma autora menciona ainda que “a melhor altura para a maior das sextas diurnas é entre as 12h00 e as 14h00, uma vez que este horário coincide com o decréscimo natural no estado de alerta do bebé” (idem: 32).

Num sentido idêntico, Paiva (2008: 46) clarifica que, no geral, “a tendência para a sesta é fisiológica: a seguir ao almoço há uma baixa relativa da nossa temperatura e daí a maior tendência para a sonolência. Em indivíduos saudáveis, sextas de 20 a 30 minutos são desejáveis e refrescantes”. Crépon (1985: 91) revela o mesmo, mencionando que:

“Encontramo-nos, pois, em presença de uma baixa da actividade humana no início da tarde, e isto independentemente de se tomar ou não uma refeição por esta altura. A relação com a necessidade das crianças de dormirem uma sesta a esta hora (e o costume da sesta dos adultos em determinadas regiões do Mundo) é evidente e deve-se ter em conta esta «baixa» quer nas crianças quer nos adultos”.

Cordeiro (2009: 306) recomenda também que “a hora de dormir a sesta deve ser falada como uma hora boa e desejada (...) sem ser um elemento de ameaça, tipo «papão»: «Se te portas mal, vais dormir a sesta»” e que o “deitar e aconchegar, com mimo e um beijinho, deverão ser obrigatórios, e não mandar para a cama como se tratasse de uma instituição militar” (idem: 306).

Ainda neste mesmo sentido, Buton (1996: 136) refere que a criança “tem necessidade de um tempo de sono normal, e tem principalmente a necessidade de ser ajudada neste aspecto. São-lhe necessárias coisas simples, uma atenção compreensiva e a manutenção de um ambiente apropriado”, e relembra também que “não menos que 20 minutos, ou pelo menos 2 horas são os limites naturais do sono cerebral de sesta” (idem: 101) e afirma ainda que “de acordo com os ritmos cerebrais, o horário de duas horas permite a cada criança viver a sesta segundo as suas necessidades pessoais de regulação” (idem: 101).

Considero fundamental evidenciar, tal como Lavie (1998: 19) menciona, que “o sono é comum a toda a humanidade” e que “um bom sono é um direito de todos” (Idzikowski, 2002: 9). Coelho (2009: 48) indica no mesmo sentido que “é essencial que cada criança possa ter um sono que a satisfaça quantitativa e qualitativamente” e que o que “importa é respeitar as necessidades de cada criança” (idem: 48), reforçando ainda a ideia segundo a qual “dormir não deve ser uma punição, nem uma obrigação, mas um direito” (idem: 48). Aliás, no documento da UNICEF da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças, sendo que um deles é “o interesse superior da criança deve ser uma consideração prioritária em todas as acções e decisões que lhe digam respeito” (idem), está explicitamente escrito que “a criança tem direito ao repouso” (idem: 22).

Na abordagem High/Scope, “a hora da sesta num programa de educação infantil ocorre tanto por imposição do cansaço pedido das crianças, como por ser uma parte regularmente programada do dia no infantário” (Post & Hohmann, 2011: 241), proporcionando assim “o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (idem: 241). As mesmas autoras referem ainda que este momento “também proporciona uma retirada calma das exigências sociais intensas do contexto de grupo infantil”, salientando que:

“Embora um bebé ou uma criança possam adormecer em qualquer dos espaços do infantário (...) os educadores geralmente deslocam a criança de forma a que ela continue a dormir e acabe a sua sesta no berço, alfofa ou catre. Num contexto de cuidados em grupo, esta prática liberta os educadores para poderem dar atenção às outras crianças que estão acordadas, protege a criança que dorme de ser pisada pelos seus pares que estão a brincar, e proporciona de forma consistente a cada criança um espaço para dormir personalizado e familiar” (idem: 241).

Post e Homann (2011: 242) evidenciam que “enquanto a maior parte das crianças dorme uma sesta longa ou curta, outras encontram o descanso de que precisam apenas deitando-se no catre durante parte ou toda a hora da sesta, a olhar para livros ou ocupando-se sossegadamente com algum brinquedo que escolheram”.

No contexto de Jardim-de-infância, devido à organização implementada em certas instituições, este momento de sesta não existe e nem é programado, e onde “o respeito dos tempos de repouso é difícil de se obter” (Bouton, 1996: 136). Neste aspeto as crianças são frequentemente prejudicadas “pelos empregos do tempo estandardizados” (Coelho,

2009: 48), pois normalmente a partir dos 3/4 anos de idade, as crianças deixam de dormir a sesta e este:

“Momento de repouso passa a ser excluído das rotinas do pré-escolar. Embora algumas crianças sintam sono, e possam eventualmente adormecer na sala de actividades, verifica-se muitas vezes a inexistência de salas “dormitório” ou até mesmo de camas ou colchões nos estabelecimentos de educação pré-escolar, para que crianças mais novas (ou as que entram mais cedo para a escola) possam dormir a sesta” (idem: 47).

No modelo pedagógico MEM, o espaço educativo, define-se como um lugar propício à iniciação das “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2002: 141), mas na pesquisa que realizei, o mesmo autor faz uma pequena referência sobre o momento da sesta, mencionado que as crianças na sua rotina após a refeição e higiene “seguem para o recreio orientado, de uma hora, alternando com o período de repouso dos que precisam da sesta” (idem: 153). Neste sentido, considero que o momento da sesta, para este modelo, não tem relevância e não é considerado um momento pedagógico.

4. A Relaxação e as Atividades Sossegadas

Como já foi referido, em algumas instituições de Jardim-de-Infância, as crianças a partir dos 3/4 anos de idade já não dormem a sesta mesmo quando ainda necessitam. Guillaud (2012: 5) evoca esta situação e menciona que “constata-se, de facto, que, com 4 anos, são muitas as crianças que ainda precisam de fazer uma sesta; mas, por falta de espaço, este tempo de descanso, em numerosas instituições, torna-se muitas vezes impossível de manter”. Referindo-se ainda à organização do tempo nas instituições educativas, este autor sublinha ainda outros entraves que se colocam para que haja um clima calmo:

“Horários sobrecarregados, numerosas responsabilidades, solicitações múltiplas: os pais arrastam os seus filhos num ritmo frenético, no qual as pausas ou não existem ou são poucas. O espaço do jardim de infância não é poupado a este *stress* invasor. Há um número demasiado grande de crianças agitadas e docentes cansados e estas circunstâncias nem sempre favorecem um ensino nas melhores condições” (idem: 5).

O mesmo autor sugere algumas “técnicas que favorecem a descontração e o relaxamento” (idem: 5) que poderão ser “facilmente apreendidas e aplicadas nas salas de

jardim-de-infância” (idem: 5), evitando assim momentos de tensão ou de *stress* desnecessários, permitindo também que as crianças se adaptem às dificuldades encontradas. Para além disso estes exercícios “orientados para o relaxamento e o regresso à calma, (...) facilitam igualmente as diferentes aprendizagens próprias do jardim-de-infância e, até, fazem parte integrante das atividades” (idem: 7), não esquecendo o educador que deve participar integralmente nestas sessões, sentindo assim os benefícios dos exercícios.

Neste sentido, o autor, relembra que “embora [os exercícios] não substituam o sono, (...) permitirão, no entanto, aos educadores e às crianças atenuar toda a tensão nervosa e muscular, favorecendo uma melhor recuperação e uma atenção mais sustentados” (idem: 6), e para além disso, “favorecem igualmente o desenvolvimento das atividades motoras, apresentadas como um «suporte importante na construção das aprendizagens»” (idem: 6). Na mesma linha de pensamento, Crépon (1985: 74) indica que “o movimento é uma necessidade orgânica das crianças, tão importante como o sono e a alimentação, e é indispensável que os períodos de movimento alternem com os de imobilidade”.

No mesmo sentido, Bousingen (1961: 81) afirma que os momentos de “relaxação regularmente espaçados ao longo do dia permitem a certos indivíduos, rapidamente crispados e fatigáveis, evitar estados de fadiga pronunciada no fim do dia” e que “os métodos de relaxação são processos terapêuticos, reeducativos ou educativos, que utilizam técnicas elaboradas e codificadas, exercendo-se especificamente no sector tenso e tónico da personalidade” (idem: 8). O mesmo autor menciona ainda que “a relaxação é assim, simultaneamente, uma técnica para conseguir um estado de repouso, o mais eficaz possível, e para economizar forças nervosas, postas em jogo pela actividade geral do indivíduo” (idem: 8), desenvolvendo também “*o sentido do equilíbrio corporal*” (idem: 69).

No entanto, há que ter em conta as necessidades de todas as crianças. Deste modo, como já foi referido, é importante proporcionar alternativas tranquilas para as crianças que não dormem e como “o seu ritmo diário continua a precisar de espaços regulares de descanso, o educador deve planear actividades calmas, que não exijam muita actividade física, para os momentos que se seguem ao almoço” (Coelho, 2009: 49). Tal como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011: 53) estes momentos “permitem a comunicação, permite que esta situação seja de bem-estar, paz, serenidade”. O uso do

espaço exterior também pode ser um espaço de “interligação para jogos tranquilos” (Barbosa & Horn, 2001: 75).

Vayer (1992: 95) refere que se pode proporcionar à criança “actividades que visem facilitar a descontração, a reflexão sobre si própria ou a coordenação das acções”, sublinhando ainda que:

“A construção do esquema corporal, ou seja, a organização das sensações relativas ao seu próprio corpo em relação com os elementos do mundo exterior, representa um papel fundamental no desenvolvimento da criança, porque essa organização é o ponto de partida das suas diferentes possibilidades de acção” (idem: 21).

O momento de repouso não significa propriamente que todas as crianças tenham que dormir, tal como refere Cordeiro (2010: 29): “mesmo que a criança não durma, o estar deitada, sossegada, é quase tão retemperador (para todos) como dormir ferrada”, daí a importância de respeitarmos o ritmo de cada uma.

5. A Organização dos Espaços

Cabe ao adulto proporcionar um ambiente favorável ao descanso: temperatura agradável, conforto, segurança e tranquilidade são aspetos essenciais, pois “aconteça o acontecer no mundo cá fora, os bebés e as crianças pequenas dependem dos seus educadores para os apoiarem nos seus horários individuais de sono e lhes proporcionarem locais calmos e confortáveis para dormir sempre que essa necessidade surja” (Post & Hohmann, 2011: 126). Considero de grande relevância mencionar que é “fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica” (Barbosa & Horn, 2001: 76) e que este espaço “é [o produto de] uma construção temporal que se modifica de acordo com as necessidades” (idem: 74) do grupo de crianças.

Cordeiro (2010: 139) sugere que as crianças devem “fazer a sesta sempre no mesmo lugar, com objetos familiares e securizantes”, pois permitir que a criança possa dormir com um objeto que habitualmente dorme (designado por objeto transicional, como por exemplo: boneco, fralda de pano, chucha), acalma-a e transmite-lhe confiança. O mesmo autor esclarece que “o significado destes objectos reside na segurança que transmitem e o poder que têm em significar que, neles, estão todas as pessoas que

desejaríamos que estivessem ali, para nos garantir a segurança” (idem: 307). Leach (citado por Ford, 2010: 132) reforça esta ideia ao referir que “algo que se possa abraçar é um «substituto» da mãe, vista como um objecto de conforto que o bebé ou criança pode usar quando a mãe não está disponível para ele”. Cordeiro (2009: 278) evidencia ainda que “só se adormece quando se está completamente seguro, e só se mantêm níveis profundos de sono se essa segurança se mantiver”.

Para criar um ambiente acolhedor no momento de repouso pode-se colocar uma música calma para que “com a toada dulcíssima de canções que os impeçam de chorar, os adormeçam, e depois os não deixem acordar sem que um sono reparador lhes fortaleça o delicado organismo” (Vasconcelos, 1907, citado por Castro, 2004: 89), ou até mesmo, colocar uma história contada num tom de voz suave para que ajude a criança a tranquilizar-se. Castro (2004: 89) menciona que vários autores, nomeadamente “Trainor (1996), Trainor et al. (1997), Trevarthen (1999), Fernald e Simon (1984), Papousek e Papousek (1991) e Avô (2000) referem que a audição de canções de embalar produz um efeito de apaziguamento com sequente indução do sono”.

Retira-se destes aspetos todos a importância da organização de espaços, cabendo aos educadores decidirem “sobre a concepção de uma zona da sala (...) onde haja espaço para as camas das crianças que têm tendência para dormir um sono mais longo e outra zona para as camas das crianças que acordam primeiro” (Post & Hohmann, 2011: 242), sendo que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009: 38).

Tendo em conta que “o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (Barbosa & Horn, 2001: 73), ao organizarmos um espaço para crianças, devemos ter em consideração “que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (idem: 73). Oliveira-Formosinho e Andrade (2011: 11) pensam no espaço físico como “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer”, salientando ainda que o espaço físico deve ser:

“Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (idem: 11).

Tendo em consideração estes aspetos, para além da atenção especial relativamente ao espaço onde se realiza o momento da sesta, “é essencial estabelecer um espaço silencioso e delimitado para descansar, fantasiar e olhar livros, revistas, catálogos ou colecções de cartões” (Goldschimed & Jackson, 2006: 45). Relativamente a esta vertente, os autores referidos indicam o seguinte:

“Como as educadoras geralmente têm a oportunidade, por vezes limitada, de retirar-se e descansar na sala dos funcionários, a necessidade, que as crianças também têm, de ter um espaço separado das pressões das actividades gerais de grupo pode acabar sendo esquecida” (idem: 45).

Para a abordagem High/Scope o espaço físico é encarado como sendo “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann, 2011: 14), onde “é fundamental que o ambiente de cuidados em grupo para bebés e crianças inclua *áreas claramente delineadas* para preparar alimentos e comer; para dormir e dormitar e para a higiene – mudar fraldas, vestir e ir à casa de banho” (idem: 102).

Neste tipo de abordagem as autoras encaram o dormir como “uma actividade natural e vital para todas as crianças” (idem: 126) e acrescentam:

“Aconteça o que acontecer no mundo cá fora, os bebés e as crianças pequenas dependem dos seus educadores para os apoiarem nos seus horários individuais de sono e lhes proporcionarem locais calmos e confortáveis para dormir sempre que essa necessidade surja” (idem: 126).

No modelo pedagógico MEM, o educador de infância intervém em termos pedagógicos, na organização do ambiente educativo da instituição onde trabalha. Numa sala em que o MEM é praticado, o seu espaço deve ser organizado em função dos conceitos de ensino-aprendizagem que este modelo defende. O seu ambiente deve ser agradável e estimulante, usando as paredes como expositor permanente dos trabalhos realizados pelas crianças, onde alternadamente se reveem nas suas obras de escrita, arte, entre outras (Niza, 2002: 148). Porém, na pesquisa realizada, não encontrei nenhuma referência a espaços sossegados ou destinados ao repouso.

6. A Organização Temporal

A rotina diária também é um fator pertinente para o momento do repouso. A rotina diária é a sequência horária dos acontecimentos que diariamente se realizam numa sala de atividades. Esta organização temporal ajuda as crianças a desenvolver o seu controle interno fornecendo-lhes experiências concretas de relações temporais, ou seja, “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post & Hohmann, 2011: 195).

Uma rotina adaptada às características do contexto e do grupo de crianças implica uma sequência intencional, razoável e previsível que favoreça a autonomia e a aprendizagem pela ação. A este respeito Barbosa & Horn (2001: 67) mencionam os seguintes pressupostos:

“Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades”.

As mesmas autoras referem ainda que é importante observar as crianças para se ter a noção dos “momentos do dia [em que] estão mais tranquilos ou mais agitados” (idem: 67). Estas autoras acrescentam alguns requisitos para a organização adequada do tempo nos seguintes termos:

“Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças, como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil” (idem: 68).

Porém, Zabalza sugere outras dimensões da rotina (1998: 52), realçando os seguintes aspetos:

“Além desse aspecto sintático das rotinas (a organização das actividades), elas possuem também outras dimensões que precisam ser destacadas. É muito importante analisar o conteúdo das rotinas. No fundo, elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a acção educativa nesse contexto: se reforçarmos rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento dos compromissos, ou na revisão-avaliação do que foi realizado em cada fase, ou no estilo de relação criança-adulto, etc.,

estaremos reforçando, no fundo, esses aspectos sobre os quais as rotinas são projetadas. Isso nos permite ‘ler’ qual é a mensagem formativa de nosso trabalho”.

O mesmo autor menciona ainda que a criança “ao conhecer a sequência dos acontecimentos pode organizar as suas rotinas diárias, cada vez com maior independência e autonomia” (idem: 159), produzindo assim “um conhecimento do antes, do depois, do agora” (idem: 159).

Segundo Bouton (1996: 75), “no jardim-de-infância, os movimentos tomam o sentido de uma vida social ritmada vivida numa comunidade colectiva, durante os quais, tanto a criança como o adulto se adapta à socialização. O jardim-de-infância é uma grande estreia na vida social”. Neste mesmo sentido, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011: 72) referem que “o tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo”.

A organização e gestão do tempo na abordagem High/Scope são construídas consoante uma rotina pré estabelecida, no entanto esta deve ser flexível “para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011: 197). Esta organização e gestão do tempo funciona como um conjunto de pontos de referência para todos os membros do grupo e é através desta estruturação diária que a criança desenvolve uma sequência temporal que lhe permite sintonizar o ritmo do seu corpo com as rotinas do dia-a-dia. Segundo Post e Hohmann (2011: 197), a educadora deve organizar o dia em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados, fundamentando esta prescrição da seguinte forma:

“O dia- a- dia (...) das crianças inclui determinados *acontecimentos diários regulares*: a chegada e a partida, um ou mais tempos de escolha livre, o tempo de exterior e (...) uma ou mais horas de atividades em grupo. Intercaladas com estas ocorrências diárias, encontram-se as *rotinas de cuidados individuais*: as interações adulto- criança, apoiantes e centradas na criança que ocorrem nas refeições, as sesta e a higiene corporal (que inclui a mudança de fraldas, uso do bacio, o banho e vestir)”.

Post e Hohmann (2011: 195) referem que neste tipo de abordagem, “os educadores aprendem e respondem ao horário diário *personalizado* de cada criança e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário *global* que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo”. Esta organização pode criar um enorme desafio; porém, se for bem estruturada, a rotina pode ser proveitosa e resultante de vários benefícios, ou seja, “cada

acontecimento diário e rotina de cuidados oferece, assim, oportunidade de apreciar, aprender sobre e compreender cada uma das crianças” (idem: 212).

As autoras acima referidas mencionam ainda que “às vezes, um pequeno momento de descanso no meio da brincadeira é essencial” (idem: 241) e evidenciam as funções desempenhadas pelo caráter repetitivo das rotinas e horários:

“Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (idem: 15).

A distribuição do tempo referente ao modelo pedagógico MEM passa por uma rotina fixa, no sentido em que “a estabilização de uma estrutura organizativa (...) proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza, 2002: 154). Neste modelo procura-se assim respeitar o ritmo e características de cada criança garantindo o sucesso de todas. A organização da rotina diária “desenrola-se, portanto, em nove momentos distintos: Acolhimento; Planificação em conselho; Actividades e projectos; Pausa; Comunicações (de aprendizagens feitas); Almoço; Actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado); Actividade cultural coletiva; Balanço em conselho” (idem: 151). As crianças nesta rotina após a refeição e higiene, “seguem para o recreio orientado, de uma hora, alternando com o período de repouso dos que precisam da sesta” (idem: 153).

Por fim são de salientar as seguintes recomendações relativas à organização do clima pedagógico que constam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2009: 41):

“A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários”.

7. Os Momentos de Transição

Segundo Ford (2010: 36) “a maioria dos especialistas concorda que uma boa rotina à hora de deitar é importante para bebés e crianças pequenas”, por isso, para o

momento do repouso também é importante refletir sobre os momentos de transição. Por vezes estes momentos são realizados de uma forma menos adequada que, consequentemente, faz com que o momento de repouso seja um momento de tensão e angústia para as crianças. Nos momentos de transição antecedentes à sesta é “importante evitar que as crianças façam uma fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo” (Post & Hohmann, 2011: 203).

Zabalza (1998: 159) menciona também que “o final do tempo dedicado a cada rotina vai sendo marcado com meios conhecidos para a criança, o que produz segurança, porque ela pode prever o que vai acontecer”. Este autor sublinha ainda a particular atenção que merecem os momentos de transição entre as rotinas, sugerindo os eventuais efeitos nefastos quando essa atenção não é devidamente prestada. Eis o que refere Zabalza sobre este aspeto:

“É importante apontar bem claramente o final de cada fase, de modo que todas as crianças se dêem conta de que será iniciada uma nova atividade. Os adultos devem estar atentos aos momentos de transição, para evitar que as crianças fiquem sem saber o que fazer quando acabam uma atividade e ainda não começou a seguinte. Assim, contribui-se para prevenir as situações de conflito” (idem: 195).

Nos momentos de transição os educadores na abordagem High/Scope, “também ajudam as crianças a antecipar o que vai acontecer a seguir” (Post & Hohmann, 2011: 203), facultando, assim, “às crianças tempo e apoio na transição de um acontecimento diário regular para outro” (idem: 203). Eis uma das formas para facilitar este momento sugerida por estas autoras:

“É através de actividades de transição curtas e previsíveis. Uma actividade de transição típica é planeada minuciosamente de forma a evitar perturbar a exploração e a brincadeira escolhida pela criança e é consistente de dia para dia de modo a que as crianças saibam o que esperar” (idem: 202).

II. Metodologia³

“Embora a investigação estude a prática educativa, ela raramente leva directamente à criação da prática educativa” (Spodek, 2010: 12).

Após ter fundamentado os princípios que suportam teoricamente o tema em estudo neste Relatório do meu Projeto de Investigação, irei tentar explicitar as minhas opções metodológicas. Para tal, neste capítulo, irei fundamentar o paradigma e a metodologia de investigação escolhidos, bem como os principais procedimentos de recolha e análise de informação utilizados.

Como irei abordar aspetos da vida educativa, a metodologia deste trabalho enquadra-se numa abordagem qualitativa de investigação, tal como referem Bogdan e Biklen (2010: 46), a “grande diversidade entre os investigadores qualitativos que se dedicam a estudar as questões educacionais reflecte a maturidade e sofisticação crescentes da abordagem”.

1. O Paradigma Interpretativo e a Investigação Qualitativa em Educação

É de salientar que o presente estudo se desenvolveu no seio do paradigma interpretativo que, segundo Peshkin (1988, p.416, citado por Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1038), é o que melhor se integra no campo educativo, pois num estudo interpretativo existe um “compromisso em compreender a complexidade do fenómeno”, que neste caso me inquieta. Além de que “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (Jacob, 1988, citado por Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1038). Ao longo deste capítulo tentarei evidenciar que, pelo menos, foi minha intenção de respeitar estes princípios.

³ Algumas secções deste capítulo foram retiradas das produções académicas realizadas no âmbito das UC's Estágio em Creche, 2013 e Estágio em Jardim-de-Infância, 2014.

A oportunidade de me referir ao paradigma interpretativo prende-se com o facto da existência da “diversidade de perspectivas vigentes na investigação qualitativa, elemento determinante desta forma de investigar, [e esta característica] é por vezes explorada pelos seus detractores como um sinal de falta de coerência teórica” (Aires, 2011: 18).

O termo “paradigma” designa um conjunto de princípios gerais possíveis numa época, partilhados, neste caso, pela comunidade educativa, de onde provêm as metodologias e métodos utilizados. Tais princípios interessam prioritariamente aos processos da produção do conhecimento mais adequados para a compreensão dos problemas educativos. Guba (1990:17, citado por Aires, 2011: 18) refere que “o paradigma, ou esquema interpretativo [é] ‘um conjunto de crenças que orientam a acção’”, onde “cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas” (idem: 18).

Segundo Patton (1980, citado por Coutinho et al., 2009: 356), os paradigmas são “uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real”, ao mesmo tempo “são também, cada um deles, uma forma diferente de ver o mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcadamente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos” (Coutinho et al., 2009: 357).

Erikson (citado por Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1038) sustentava que o termo “«interpretativo» é um termo mais inclusivo que evita, por um lado, as conotações não-quantitativas que o termo «qualitativo» adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao «significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador»”.

Tal como mencionam Walsh, Tobin e Graue (2010: 1040), é de uma significativa relevância, o facto de a investigação interpretativa ser “acessível não simplesmente porque está escrito numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, mas também porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores”, pois são estes que melhor conhecem e compreendem as crianças que são objeto de estudo. Estes mesmos autores sublinham a sensibilidade dos investigadores que adotam o paradigma interpretativo face aos contextos e atores sociais:

“Compreendem as crianças e as salas de actividades, não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas – ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar” (idem: 1040-1041).

É de salientar que é necessário fazer muita pesquisa, leitura, empenho assim como muito tempo de trabalho de campo para a realização deste tipo de investigação, o que nem sempre é possível. Desse modo, “a investigação interpretativa ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância” (Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1058), para que possa existir uma “relação negociada e colaborativa entre o investigador e o sujeito da investigação” (idem: 1058), pois “ela tem potencial para dar voz e visibilidade a esses dois grupos, crianças e profissionais de educação de infância, que historicamente têm sido silenciados e isolados” (idem: 1058).

Walsh, Tobin e Graue (2010: 1039) referem também de forma assaz pertinente que “a investigação interpretativa compele tanto o investigador como o sujeito a encararem-se a si próprios segundo um novo prisma”, não esquecendo que “a chave do sucesso desta tradição é a imposição de um distanciamento entre o investigador e o sujeito” (idem: 1056), pois é importante que o investigador não influencie a forma de estar e os comportamentos dos sujeitos.

A expressão “investigação qualitativa” surge nos anos 60 do século XX, como um termo vago que reúne diversas estratégias de investigação com características específicas. Segundo Bogdan & Biklen (2010: 36) foi nos anos 60 que “a atenção nacional para os problemas educativos, reavivaram o interesse pela investigação qualitativa e tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a este tipo de abordagem”, e que “a audiência para a investigação qualitativa em educação cresceu” e ainda que “os métodos de investigação qualitativa representavam o espírito democrático em ascendência” (idem: 38).

No seio das Ciências Sociais as metodologias qualitativas são utilizadas no vasto campo desenvolvido pela Antropologia, e a tradição de pesquisa qualitativa faz com esta seja denominada de investigação etnográfica, adotando a Etnografia estratégias específicas, uma vez que representa um conjunto de ciências incorporadas umas nas outras. Esta conceção conduz assim os investigadores a adotar “uma postura de reflexão

sobre o espaço epistemológico que ocupam no contexto da comunidade científica e centram-se nos saberes produzidos até então, presentes na vasta produção literária e nos arquivos históricos” (Aires, 2011: 8).

Embora “a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição” (Bogdan & Biklen, 2010: 19), no seio da qual as suas características “auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico” (idem: 19). Assim sendo, “as origens da investigação qualitativa encontram-se em várias disciplinas, donde que a nossa resenha histórica ultrapasse as fronteiras disciplinares” (idem: 19). Walsh, Tobin e Graue (2010: 1037) referem ainda que “a investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas”.

Segundo Bogdan e Biklen (2010: 47), a investigação qualitativa possui cinco características: (1) “*a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*” – o investigador recolhe os dados em função de um contacto aprofundado com os sujeitos de investigação nos seus contextos naturais, defendendo que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural; (2) “*é descritiva*” (idem: 48) – para a recolha de informação é utilizada, principalmente, a escrita e/ou imagens. Tenta-se analisar os dados na sua complexidade e *riqueza*. As informações podem incluir “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (idem: 48); (3) “*os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*” (idem: 49) – as preocupações dos investigadores centram-se mais nas atividades, nos procedimentos e nas interações do quotidiano; (4) “*os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva*” (idem: 50) – a questão de estudo só se desenvolve à medida que se recolhem os dados. Segundo os autores, procede-se “de baixo para cima”, “é o que se designa por *teoria fundamentada* (Glaser e Strauss, 1967)” (idem: 50); e por último (5) “*o significado é de importância vital na abordagem qualitativa*” (idem: 50) – os investigadores tentam compreender qual a forma como as pessoas pensam e dão sentido às suas vidas.

Os investigadores qualitativos questionam muitas vezes os seus sujeitos de investigação sobre as suas vivências, interpretações, representações e estruturas possíveis, de modo a compreenderem o porquê das suas ações, uma vez que “o processo

de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 2010: 51).

Consequentemente, os investigadores desenvolvem diversas estratégias que lhes permitem “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 2010: 51), e certificam-se que estão a apreender de forma adequada as diferentes perspetivas. Sendo assim, os investigadores “tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (idem: 68).

Uma outra característica da investigação qualitativa reside no facto do investigador partir para o contexto sem quaisquer ideia formada e sem o intuito de confirmar algo, sendo que é através da recolha de informações e da sua análise que o investigador constrói as suas conceções ao longo do processo de investigação.

É pertinente referir que para conhecer as experiências do ponto de vista dos participantes do estudo, descrever, analisar e assimilar a situação concreta, é importante que o investigador se insira no mundo dos sujeitos que pretende estudar: dar-se a conhecer, tentar conhecê-los e ganhar a sua confiança, ou seja, os investigadores “tentam viver a realidade da mesma maneira que eles, demonstram empatia e identificam-se com eles para tentar compreender como encaram a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998: 180). Desta forma, a investigação qualitativa em educação pode ser designada pelo termo *naturalista*, uma vez que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (Guba, 1978; Wolf, 1978a; citado por Bogdan & Biklen, 2010: 17).

2. A Investigação-Ação em Educação

Como mencionei anteriormente, para a realização deste relatório, a metodologia utilizada foi a da investigação qualitativa, no seio da qual me orientei por um tipo de metodologia mais específico, o da Investigação-Ação.

O termo “Investigação-Ação” surgiu na obra de Kurt Lewin desenvolvida nos Estados Unidos, nos anos 40 do século XX, devido ao benefício do seu pensamento e da

sua ação (Máximo-Esteves, 2008: 23). Este tipo de investigação consiste numa metodologia, que tem dois objetivos: o da investigação para que o investigador compreenda algo e o de ação para obter mudança em algo, ou seja, a investigação-ação é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Lomax, 1990, citado por Coutinho et al., 2009: 360).

Conforme pude constatar na minha pesquisa, o significado do conceito de investigação-ação, tem várias definições, que variam de autor para autor. Segundo Elliott (1993, citado por Coutinho et al., 2009: 360), a investigação-ação é “o estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade da acção dentro da mesma”; para Kemmis (1984, idem: 360), a investigação-ação “não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica”; por sua vez, Bartamolé (1986, idem: 360), descreve a investigação-ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” e para Watts (1985, idem: 360), “a Investigação-Acção é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”.

Segundo Bogdan e Bilken (2010: 292), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”, onde por vezes, certas mudanças são fundamentais nas práticas educativas, sendo que cada contexto específico conduz a novas questões e investigações.

Esta metodologia tem forte incidência na realidade e para que tal aconteça da melhor forma é necessário efetuar um levantamento das necessidades, permitindo, assim, o avanço do projeto em questão, onde são utilizadas algumas técnicas de investigação para que seja realizado com sucesso, ou seja, a investigação-ação “é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008: 82).

Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008: 82) afirma que, após diagnosticar ou definir a situação-problema, o processo da investigação-ação, “desenrola-se ao longo de todo o projeto”, adotando os seguintes passos: 1) “*Planear com flexibilidade*” (idem: 82) – este passo assenta na observação, na reflexão, ação e avaliação da experiência de todos os intervenientes; 2) “*Agir*” (idem: 82) – que consiste na

elaboração de um plano de ação e na sua execução; 3) “*Reflectir*” (idem: 82) – que compreende a análise crítica de todas as informações obtidas; 4) “*Avaliar/validar*” (idem: 82) – que incide na interpretação e avaliação dos dados e 5) “*Dialogar*” (idem: 82) – que abrange a partilha de estratégias, elaboração de propostas práticas e observação de como funciona (cf. idem: 82).

Deste modo pode afirmar-se que a investigação-ação tende a ser cíclica, na medida em que a “planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho et al., 2009: 366) conduzem a um ciclo, o que facilita a capacidade de resposta no que se pretende da investigação e da ação, ou seja, a participação de todos os intervenientes numa investigação-ação desenvolve-se numa espiral de sucessivos ciclos de planificações, ações, observações e reflexões. De acordo com a teoria da investigação-ação, se não se atingir a situação desejável pretendida poder-se-á iniciar um novo ciclo com o objetivo de interceder de forma diferente, pois “não é a acção que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas de acção ocorram de forma não planeada” (Máximo-Esteves, 2008: 82). Sendo assim, é possível proporcionar a todos os sujeitos envolvidos na investigação um envolvimento nas mudanças que conduzem a processos inovadores.

Ao longo da minha pesquisa percebi que os diversos modelos de funcionamento do processo de investigação-ação, variam consoante os autores, e todos eles se anunciam de forma cíclica, ou seja, no final de cada ciclo e após a reflexão, iniciar-se-á um novo ciclo. Como exemplo, Kemmis (1993, citado por Coutinho et al., 2009: 367) refere que o modelo de Kurt Lewin, preconiza os seguintes aspetos fulcrais:

“Que uma investigação parte sempre de uma “ideia geral” a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de acção, devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para a acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa acção”.

As características evidentes da investigação-ação são as seguintes: é “participativa e colaborativa” (Coutinho et al., 2009: 362), onde todos os intervenientes participam no processo; é “prática e interventiva” (idem: 362), pois intervém na mudança sustentada na teoria; é “cíclica” (idem: 362) porque abarca uma espiral de ciclos; é “crítica” (idem: 363), na medida em que os participantes agem na mudança e se autocriticam e é ainda “auto-avaliativa” (idem: 363), devido à contínua avaliação das alterações.

Após a minha pesquisa, é de salientar que a definição mais ajustada para a investigação-ação é a indicada por Coutinho et al. (2009: 376), “a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação”. Deste modo, posso afirmar que um projeto de investigação-ação tem como finalidade melhorar a compreensão da ação educativa, o aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio, a melhoria dos processos de resolução de problemas e uma maior agilidade à mudança. Tendo em consideração estes aspetos, adoto a posição de Bogdan e Bilken (2010: 292) quando referem que “a investigação é uma atitude”.

Em suma, “a Investigação-Ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal” (Coutinho et al., 2009: 375).

Tendo em conta todas as características anteriormente referidas, tentei que este estudo se aproximasse o mais possível da modalidade de investigação-ação, pois pretendi compreender as práticas educativas das educadoras, as suas conceções sobre a temática e a importância do tema na educação de infância e, ao longo deste processo, procurei também melhorar a minha prática como futura educadora. Pesquisei sobre o tema, observei a ação pedagógica das educadoras nos contextos onde realizei os estágios em Creche e em Jardim-de-infância e após essas observações, tentei adequar as minhas ações junto das crianças, sempre refletindo sobre o observado.

Em conjunto com as educadoras, planifiquei algumas atividades, concretizei-as com as crianças e, no final, refleti sobre os procedimentos efetuados e no que poderia ter melhorado, pois o meu intuito não é demonstrar ou provar as causas de uma determinada situação-problema, mas compreender de que forma a situação anteriormente referida pode ser melhorada, pois tal como referem Bogdan e Biklen (2010: 284), a “crença na utilidade da perspetiva qualitativa para os praticantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto a elas como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança na organizações em que trabalham”.

De facto, Bogdan e Biklen (2010: 49) evidenciam que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Por tudo isto, considero que,

enquanto estagiária/investigadora, esta metodologia se adequa às intencionalidades do meu estudo.

3. Os Procedimentos de Recolha, Tratamento e Análise de Informação

Na investigação qualitativa a recolha de informações é feita de forma descritiva, pois o importante é a análise de todos os registos feitos (por inquéritos, por entrevistas, por observações, por conversas informais, entre outros), onde todas as informações são relevantes para a compreensão do problema e para a pesquisa de estratégias que o possam solucionar (cf. Bogdan & Biklen, 2010: 48).

Segundo Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009: 373), existe um conjunto de técnicas e instrumentos que permitem a recolha de dados: 1) “técnicas baseadas na observação”, que se centram no ponto de vista do investigador que faz observações diretas e presenciais; 2) “técnicas baseadas na conversação” (idem: 373), que se centram no ponto de vista dos participantes através de diálogos e interações e 3) técnicas baseadas na “análise de documentos” (idem: 373), que envolvem pesquisas e leituras por parte do investigador.

Para Walsh et al. (2010: 1055), “o investigador interpretativo tem três formas de recolher informação sobre as actividades que decorrem em cenários autênticos: a observação, a entrevista e a análise documental”.

Durante a execução deste estudo, segui as recomendações dos autores acima referidos e como procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizei a observação apoiada por notas de campo, a imagem (fotografias), a análise documental e o inquérito por questionário.

Em ambos os locais de estágio utilizei o mesmo género de procedimentos: primeiramente, fiz observações focadas tanto na ação educativa da educadora com as crianças, assim como nas ações das próprias crianças e no ambiente educativo das salas, de modo a refletir sobre o que ia observando. Estas reflexões auxiliaram-me na delineação das minhas intervenções tentando que, progressivamente, fosse

melhorando e agindo adequadamente em função do contexto, tendo sempre o cuidado de me inteirar que eram pertinentes para o bem-estar das crianças. Bogdan e Bliklen (2010: 284) mencionam que este tipo de abordagem “requer que os educadores sejam mais rigorosos e observadores na recolha da informação, no sentido de reconhecerem os seus próprios pontos de vista e de neutralizarem as imagens estereotipadas que podem estar a determinar o seu comportamento face aos outros”.

3.1. Observações/Notas de Campo

Durante a minha pesquisa constatei que as observações variam consoante o papel que o investigador interpreta, ou seja, “variam muito, indo do observador isento, que se torna parte do «papel de parede» e toma os seus apontamentos, até à observação plena e participante, na qual o investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar” (Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1055). Deste modo, a forma como observamos é de certa forma influenciada pela forma como percebemos o que nos rodeia e também pelo nosso campo de interesse.

Como referem Bogdan e Biklen (2010: 48), “nos primeiros dias de observação participante (...) o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem”. Prosseguindo, os autores acrescentam que “à medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais” (idem: 48). Tal aconteceu comigo, pois no início de cada estágio observei mais do que participei, mas ao longo do tempo, fui mais participativa e, como tal, fui utilizando mais intensivamente o método da observação participante.

Para compreendermos o contexto em que nos inserimos, é necessário olhar ao nosso redor para tentar perceber o que nos abrange, sendo então necessário observar. Máximo-Esteves (2008: 87) defende que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, o qual “pode ser, ainda, um contexto restrito, mais próximo (por exemplo, a sala de aulas), ou um contexto amplo, mais afastado (por exemplo, a escola ou um agrupamento de escolas)” (idem: 87). Os mesmos autores referem a relação entre a observação e a compreensão nos seguintes termos: “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (idem: 87).

Como estagiária/investigadora procurei assumir uma postura de interventora total, pois fui tentando agir indo ao encontro das necessidades das crianças e das ações das educadoras, procurando compreender as intencionalidades das ações de cada educadora, pois como Aires (2011: 24-25) menciona, “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”. Por outro lado, nas minhas observações, procurei “ter consciência dos riscos e fazer o máximo por eliminar preconceitos e ideias preconcebidas” (Bell, 1997: 142).

As observações que fiz foram acompanhadas pelas notas de campo, pois considerei serem fundamentais para o registo dos fenómenos observados e por poderem complementar as outras técnicas de recolha de informações. Bogdan e Biklen (2010: 150) referem que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Os mesmos autores indicam que as notas de campo incidem em dois tipos de materiais: um descritivo, em que a principal “preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (idem: 152), representando estas “o melhor esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (idem: 152) e outro reflexivo, que incide sobre o ponto de vista do investigador.

Segundo Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves 2008: 88), as notas de campo abrangem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. Os registos das notas de campo podem ter forma escrita, a partir de anotações condensadas ou a forma audiovisual.

Geralmente, após ter feito alguma observação significativa, caso tivesse oportunidade, anotava um pequeno comentário no meu caderno que tinha sempre comigo e, posteriormente, sempre que possível, refletia com a educadora sobre essa observação e registava novas notas referentes a essas reflexões no meu caderno. Confesso que nem sempre me foi possível registar as minhas observações com a regularidade que desejava, uma vez que o papel de estagiária por vezes “sobrepunha-se” ao papel de investigadora e, em determinadas alturas, era mais significativo para mim a minha intervenção com

o grupo do que registrar as minhas observações. Na maioria das vezes só quando chegava a casa, após o horário do estágio, é que conseguia descrever e analisar as tais observações significativas que tinha realizado. Porém, esforcei-me para não descurar todos os pormenores das observações efetuadas enquanto participava junto das crianças, tentando sempre refletir ao mesmo tempo que permanecia implicada na ação, o que me permitia agir e refletir na urgência do ato educativo e adotar determinadas atitudes que considerava adequadas.

3.2. Recolha Documental

Este procedimento “apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e (...) faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarelo et al., 1997: 30), podendo complementar outras técnicas de investigação. Para além do mais, este tipo de instrumento pode “contribuir para produzir materiais empíricos novos: a criatividade do investigador levá-lo-á por vezes a documentar-se de maneira inovadora, recorrendo a fontes existentes mas até então inexploradas” (idem: 31).

Este foi outro dos procedimentos de recolha de informação que utilizei neste estudo, uma vez que recorri a documentos produzidos pelas educadoras, nomeadamente os Projetos Educativos e Pedagógicos das salas de atividades e das instituições onde realizei os estágios. A análise destes documentos foram relevantes para a obtenção de informações sobre as instituições e sobre os grupos de crianças de cada contexto de estágio.

Segundo Bell (1993: 91), os documentos analisados pelo investigador podem ter duas origens distintas: as “primárias [que] são aquelas que surgem durante o período de investigação” e as “secundárias [que correspondem] a interpretações dos acontecimentos desse período baseadas nas fontes primárias” (idem: 91). Tendo em consideração estas particularidades, considero que as fontes documentais que utilizei foram fontes secundárias, uma vez que as interpretações que fiz foram baseadas na análise dos documentos anteriormente referidos que recolhi durante o estudo.

3.3. Registo Fotográfico

O registo fotográfico foi um dos procedimentos de recolha de informação utilizado na realização deste trabalho. Em ambos os estágios, as educadoras costumavam utilizar naturalmente o registo fotográfico nas suas salas, o que fez com que eu me sentisse à vontade para o utilizar também (com a devida autorização das educadoras e dos familiares de cada criança⁴), pois tal como Máximo-Esteves (2008: 91) refere, “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da sala, não sendo, por tal, um recurso intrusivo”.

As fotografias “permitem completar a observação humana no espaço e no tempo” (Albarello et al., 1997: 20), possibilitando ainda “uma interpretação menos imediatamente subjectiva: (...) é possível regressar aos factos, compará-los, permitir que sejam vistos por outras pessoas, trocar opiniões” (idem: 20). Segundo Bogdan e Biklen (2010: 183), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. As fotografias utilizadas neste tipo de investigação “podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas (...) que o investigador produziu” (idem: 184). As fotografias que eu produzi serviram para ilustrar as minhas intervenções junto das crianças, mas também serviram de apoio para as minhas observações, reflexões e avaliações das minhas próprias ações.

3.4. Inquérito por Questionário

Como instrumento de recolha de informação, foi ainda minha opção recorrer ao inquérito por questionário às educadoras de cada contexto, Creche e Jardim-de-Infância, com a finalidade de obter mais informação relativamente à importância dada ao momento de repouso na educação de infância, ou seja, informações sobre as concepções das educadoras relativamente ao tema e quais as orientações que adotam no que se refere às necessidades das crianças.

⁴ Cf. Apêndice I. É de salientar que os pais de todas as crianças do contexto de Creche assinaram favoravelmente. No contexto de Jardim-de-Infância não foi necessário utilizar o mesmo modelo de autorização que utilizei em Creche, uma vez que a educadora explicou-me que essa autorização tinha sido realizada no início do ano letivo, sendo também válida para os estagiários, e que também não houve nenhuma oposição por parte dos pais de todas as crianças.

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que se distingue “pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial.” (Carmo & Ferreira, 1998: 137), sendo que, neste caso, “a interacção indirecta constitui o problema-chave que acompanha a elaboração e administração de um inquérito por questionário” (idem: 137).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 187) o inquérito por questionário presta-se “bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação”. Por seu lado, Bell (1997: 26) evidencia que “a ênfase principal consiste na descoberta de factos, e, se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação”.

A grande essência do inquérito é o ato de responder a questões previamente escritas pelo inquiridor. Deve-se ter um especial cuidado na formulação das perguntas, devem ser claras e explícitas, “uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição” (Carmo & Ferreira, 1998: 138). Estas questões deverão ser pertinentes de forma a obter informações úteis para a compreensão do objeto de estudo, tal como refere Bell (1997: 25): “o objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”.

É de salientar que senti a necessidade de construir dois questionários distintos, uma vez que não existia o momento de repouso no contexto de estágio em Jardim-de-Infância e que as questões foram elaboradas com base no que observei nos respetivos contextos. Os questionários foram enviados e devolvidos por correio eletrónico que continham as seguintes questões:

- Questionário em Creche: 1) Quantos anos de serviço tem até ao presente ano? 2) Em que escola se formou? 3) Qual a sua conceção sobre o momento de repouso? 4) Como é gerido o momento de repouso na sua sala? 5) Que lugar tem o momento de relaxação na sua sala? 6) O que pode melhorar para a realização da relaxação?

- Questionário em Jardim-de-Infância: 1) Quantos anos de serviço tem até ao presente ano? 2) Em que escola se formou? 3) Qual a sua conceção sobre o momento de repouso e a não existência desse momento na sua sala?

Utilizei somente questões abertas “de modo a permitirem que os inquiridos exprimam as suas opiniões sobre determinados aspectos que considerem importantes” (Bell, 1997: 181).

3.5. Análise de Informação

Neste processo comecei por seleccionar a informação dos documentos obtidos escolhendo a que considerava mais relevante. À medida que fui revendo os meus registos, assinalava as ideias que se destacavam. Sublinhava as secções que me pareciam particularmente importantes e circundava as palavras-chave. Segundo Bogdan e Biklen (2010: 205) a análise da informação “envolve (...) procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Carmo e Ferreira (1998: 253) referem que “numa análise qualitativa, a noção de importância implica a novidade, o interesse, o valor de um tema”.

Bardin (1977: 38) salienta que a análise de conteúdo surge “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens”. No mesmo sentido Stone (1966, citado por Carmo & Ferreira, 1998: 251) refere que a análise de conteúdo é “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objectivamente e sistematicamente as características específicas da mensagem”. Carmo e Ferreira (1998: 252) evidenciam que “se a descrição (...) constitui a primeira etapa de realização numa Análise de Conteúdo e se a interpretação (...) é a última etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

A maioria dos investigadores utiliza um sistema de “categorização” (Máximo-Esteves, 2008: 104) para organizar as informações, porém eu não o fiz, pois esse tipo de procedimento não se adequava ao tipo de análise que pretendi fazer de forma a ter acesso às diversas concepções das educadoras sem as reagrupar em categoria estanques que correriam o risco de reificar o dito das inquiridas. Por estas razões adotei uma unidade de análise de dimensões variáveis, desde uma simples palavra, até a uma frase ou mesmo um conjunto de frases. A minha intencionalidade era a de discernir os sentidos globais que emergiam das respostas das inquiridas. Por outro lado e consequentemente, para organizar e “interpretar o significado do material em análise” (idem: 104)

utilizei fundamentalmente o processo de “condensação” (idem: 104) da informação, de modo a poder construir uma narrativa onde esteve presente a informação mais pertinente. Tentei “sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo” (idem: 104) e nas respostas provenientes dos inquéritos por questionário.

Todo este processo consiste na “análise de longos textos procurando unidades de significado natural, identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergem” (Máximo-Esteves, 2008: 104). Sendo assim, a análise assumiu um carácter holístico e visou a interpretação das concepções das duas educadoras cooperantes, expressas nas suas respostas ao inquérito⁵.

Embora “os significados de um texto se situem no cruzamento de dois ‘horizontes’, o do narrador e o do analista” (idem: 104), esses significados que, ao serem expostos a outros, fazem emergir com maior clareza as interpretações do investigador, ou seja, a sua própria “leitura” desse texto. Provavelmente terá sido essa a razão pela qual senti em muitas ocasiões que fui demasiado prudente em relação à elaboração de ideias. Na realidade, tive receio que as minhas interpretações das informações que as educadoras me confiaram fossem precipitadas e abusivas.

Segundo Bell (1997: 158) “na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem”, por isso devemos “ter atenção para não generalizar com base em dados insuficientes” (idem: 158). Contudo, a mesma autora refere que “quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (idem: 159).

Bogdan e Biklen (2010: 65) mencionam que na investigação qualitativa, “quando os investigadores utilizam o termo generalizações estão normalmente a referir-se ao facto de os resultados de um estudo particular serem aplicáveis a locais e sujeitos diferentes” e que “o seu trabalho é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos” (idem: 66),

⁵ Cf. Anexos A e B.

cabendo aos outros a tarefa de discernir “o modo como isto se articula com o quadro geral” (idem: 66).

Depois de organizar toda a informação, analisei-a e refleti sobre as conversas informais que fui tendo com as educadoras, no sentido de elaborar as possíveis questões para a construção do questionário de modo a obter respostas claras e esclarecedoras. Posteriormente, procedi à construção dos questionários, enviei-os às educadoras e quando obtive a resposta de ambas as educadoras, selecionei a informação que considerava mais importante.

Analisei também todos os registos fotográficos que produzi muitas vezes para relembrar episódios ou para descobrir alguns detalhes de situações que na ocasião da observação não tive a oportunidade de registar no meu caderno. Também tive a oportunidade de analisar os registos fotográficos que as educadoras iam produzindo. Todos estes registos me ajudaram, nomeadamente nas reflexões e nas avaliações da minha prática pedagógica.

4. Os Procedimentos de Intervenção

Ao refletir retrospectivamente sobre a minha intervenção neste estudo, compreendo que não tive tanta oportunidade de intervir como esperava, principalmente no contexto de estágio Jardim-de-Infância. Tenho o sentimento de que por vezes a educadora não me deu espaço para tal. No entanto, empenhei-me tanto quanto me foi possível e tentei que todas as minhas intervenções fossem pertinentes, apesar de reconhecer que o tempo limitado também contribuiu para que não tivesse intervindo mais como gostaria.

Para mim foi um pouco complexo gerir o papel de estagiária e o de investigadora simultaneamente. Apesar da minha experiência profissional, estar nesta posição em dois contextos distintos, onde nos primeiros dias tinha de assimilar muita informação e de me adaptar e integrar, foi difícil dedicar o precioso tempo à investigação.

Porém, ao longo dos estágios, tentei sempre assumir o papel de observadora participante e participar em todas as atividades e momentos da rotina nas salas. Com os dispositivos de recolha que me permitiram definir e desenvolver a temática apresentada neste estudo, estabeleci e desenvolvi a minha intervenção que irei refletir de uma forma mais aprofundada no capítulo seguinte.

III. Intervenção Pedagógica nos Momentos de Repouso em Educação de Infância⁶

“Quando se viaja em direcção a um objectivo (...) é importante prestar atenção ao caminho. O caminho é que nos ensina sempre a melhor maneira de chegar, e enriquece-nos enquanto o cruzamos” (Coelho, 2006: 57).

Foi com este pensamento em mente que parti para a minha intervenção, não pensando só no seu resultado, pois o processo é o mais importante e é durante esse processo que nos apercebemos se estamos no caminho das necessidades e interesses das crianças.

Neste capítulo, em primeiro lugar, irei caracterizar o contexto e o seu quotidiano, e o grupo de crianças em Creche. Também irei descrever e analisar os principais contornos da minha intervenção. De seguida, focar-me-ei no Jardim-de-Infância incidindo nos mesmos aspetos e por fim analisarei as respostas das educadoras cooperantes dos dois contextos educativos onde estagiei às questões do inquérito por questionário realizado.

Pretendo quer refletir sobre o que observei e vivenciei, quer analisar as concepções das educadoras e as suas práticas, tendo bem presente a noção de que a minha interpretação da intervenção, nos dois contextos em que estagiei, seria certamente diferente da interpretação que outro investigador poderia eventualmente fazer.

Optei por fazer a descrição dos contextos neste capítulo, uma vez que para mim, faz mais sentido, que essa descrição esteja mais próxima da narrativa da minha intervenção, ou seja, para mim faz mais sentido descrever a caracterização do contexto,

⁶ Algumas secções deste capítulo foram retiradas das produções académicas realizadas no âmbito das UC's Estágio em Creche, 2013 e Estágio em Jardim-de-Infância, 2014.

seguido da caracterização das crianças e posteriormente descrever a minha intervenção nesses contextos. As caracterizações dos dois contextos educativos foram concebidas, sobretudo, com base na observação, a primeira etapa de atuação do educador, pois é essencial que este conheça bem a realidade de modo a poder intervir e adequar a sua prática, para que faça sentido, para que seja útil, tenha significado e para que tenha significado e seja apropriada para as crianças, trazendo algo de novo e pertinente face à sua realidade.

Para a minha intervenção em ambos os contextos tive em conta que, para além da investigação efetuada e com todas as características que lhe são inerentes, outros fatores tiveram que ser considerados, nomeadamente a articulação e a harmonia que deveria existir entre o projeto de sala e a minha intervenção. Tentei sempre ter a preocupação de organizar as atividades para que todas as crianças desempenhassem “um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 2009: 19), o que coexistiu com o meu modo de encarar as crianças como sujeitos ativos que são e não como um “objecto do processo educativo” (idem: 19).

Considero pertinente referir sucintamente cada modelo adotado pelas educadoras cooperantes dos contextos de estágio:

- Em Creche a educadora cooperante rege-se pelos princípios da abordagem High/Scope pelo qual orienta a sua prática. Esta abordagem é apoiada nas teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento, com a qual a educadora se identifica com a organização espacial e temporal (rotinas; disposição da sala e materiais); com características de domínio pedagógico (interação adulto-criança; observação da criança; registos) e com a base de pensamento, que defende que as crianças constroem uma compreensão própria do mundo que a rodeia através do brincar, do jogar e da interação ativa com as pessoas, materiais e ideias. Adquirindo, assim, conhecimento experimentando o mundo que as rodeia através: do observar; escolher; manipular; explorar; praticar; experimentar e transformar. Este mesmo conhecimento/compreensão do mundo encontra-se em constante mudança, expandindo-se como resultado das interações do dia-a-dia da criança, que “através das suas explorações, passam a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas ações, escolhas e modos de comunicar” (Post & Hohmann, 2011: 11). Quanto

mais favorável for o contexto onde se proporcionam às crianças múltiplas formas de realizar estas atividades, mais fácil e de forma mais sistemática elas ocorrem.

- No Jardim-de-Infância a prática educativa da educadora cooperante é baseada no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O MEM foi criado por educadores e professores no sentido de colmatar as necessidades sentidas na prática. Desta forma, todos seguem uma filosofia comum, a de que o meio educativo é um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2002: 141), mas distinguem-se pela sua interpretação do próprio modelo, pelas necessidades pessoais de cada um e pelos seus percursos de vida. Este modelo pedagógico solicita uma forte articulação com as famílias das crianças, bem como os vizinhos e as organizações da comunidade. Estes assumem-se como uma importante fonte de conhecimento e de formação para o Jardim-de-Infância (idem: 155).

1. Os Momentos de Repouso na Creche

1.1.O Contexto

A instituição onde realizei o estágio em Creche localiza-se na parte oeste da cidade de Setúbal, perto de um espaço urbano, com um ambiente bastante privilegiado de contacto com a natureza, característico do bairro onde está inserida. Fundada em 1981 começou por funcionar com uma sala de Jardim-de-Infância e, gradualmente, inauguraram mais duas salas de Jardim-de-Infância. No ano letivo 91/92 abre a primeira sala de Creche e, após algumas obras, a parte do edifício onde funciona atualmente a Creche foi inaugurada em 2006, com a abertura de mais duas salas.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos que funciona através de Acordos de Cooperação com entidade do Estado. Em termos de acessos, encontra-se relativamente próxima de paragens dos transportes públicos (autocarros) e tem bons acessos rodoviários. Apoia famílias de estratos socioeconómicos variados e proporciona às crianças um contacto social rico e próximo da estrutura da sociedade em que se encontram inseridas, fomentando a solidariedade e o entendimento multicultural.

Esta instituição de apoio à infância, na altura do estágio, dava reposta a 150 crianças, entre os 4/5 meses e os 10 anos de idade. Deste grupo 45 crianças estão a cargo do serviço de creche (11 no berçário, 16 na sala de 1/2 anos e 18 na sala 2/3 anos); 75 crianças na valência de Pré-Escolar (25 em cada sala, existindo 3 salas) e 30 crianças no C.A.T.L.

Em relação à organização interna, a equipa é constituída pela diretora/coordenadora pedagógica, 5 educadoras de infância (2 em Creche e 3 em Jardim-de-Infância), 12 auxiliares de ação educativa (uma delas é responsável de sala do berçário), 1 animadora sociocultural responsável pelo C.A.T.L., 1 administrativa, 3 auxiliares dos serviços gerais e 2 auxiliares dos serviços de cozinha.

A instituição possui um equipamento com um excelente espaço interior e exterior, tem salas amplas com boas áreas, iluminadas e bem arejadas, com janelas grandes que permitem a vista para o exterior, assegurando assim uma boa ventilação e iluminação natural. Possui também uma boa iluminação artificial.

O meio envolvente da instituição é bastante calmo, assemelhando-se ainda ao meio rural onde todos se conhecem e cumprimentam. O tipo de habitação predominante são as vivendas e a população que aí habita é, essencialmente, envelhecida.

1.2.O Quotidiano no Contexto

A equipa da Sala Laranja, onde estagiei, era composta por uma Educadora de Infância, a educadora cooperante, e duas Auxiliares de Ação Educativa. A educadora planificava e promovia as atividades, sendo responsável pelo trabalho pedagógico da sala. As auxiliares participavam ativamente nas atividades socioeducativas, apoiavam nas tarefas da alimentação e nos cuidados de higiene. Os três elementos funcionavam, no geral, em permanente cooperação, dando e articulando as suas ideias para a prática pedagógica, sendo que uma das auxiliares nem sempre colaborava como a educadora desejaria.

Segundo a educadora cooperante, uma das principais preocupações da equipa da sala era, precisamente, de seguir todos os dias a mesma sequência temporal, tentando, no entanto, respeitar e responder da maneira mais adequada aos diferentes ritmos do grupo de crianças. Para além disso, era também prioridade apostar em tempos de qualidade, nos mais diversos momentos que constituem a rotina diária, como: a higiene/muda das fraldas; apoiar na refeição; no repouso, transformando-os em interações ricas, coesas e consistentes entre o adulto e a criança e vice-versa. Todos estes aspetos pude observar no dia-a-dia da sala.

Os vários momentos que constituíam a rotina eram os seguintes: acolhimento; tempo de grande grupo; tempo de fazer (atividades livres; atividades propostas e/ou exterior); momento de arrumar; higiene; almoço e higiene; repouso; acordar e higiene; lanche; atividades livres e/ou propostas e saída.

Na Sala Laranja existia a Área do Repouso⁷ que se encontrava num dos cantos da sala e caracterizava-se como um local calmo e acolhedor, onde existiam algumas almofadas. Neste local realizavam-se os momentos de grande grupo no período da manhã⁸ e tinha o intuito de ser um local onde as crianças pudessem ver livros, realizarem jogos sossegados⁹ e de simplesmente poderem descansar. Observei por diversas ocasiões que as crianças sentavam-se calmamente a observar os colegas e que também tinham a tendência de mobilizar alguns materiais das outras áreas para esta área¹⁰, onde brincavam sozinhos, a pares ou em pequenos grupos.

Numa nota de campo registada nos primeiros dias de outubro registei os seguintes comentários:

Nestes primeiros dias suscitou-me logo a curiosidade sobre a postura dos adultos quando as crianças estão a brincar livremente e/ou estão a fazer alguma atividade sossegada. Acontece que os adultos acompanham as crianças nesses momentos: interagem, observam e “entram” na ação da criança. Tenho de questionar a

⁷ Cf. Apêndice II, ilustração 1.

⁸ Cf. Apêndice II, ilustração 2.

⁹ Cf. Apêndice II, ilustração 3.

¹⁰ Cf. Apêndice I, ilustração 4.

educadora, pois não sei se é sempre assim e se foi algo implementado pela educadora. (Notas de campo, 16 de outubro de 2013)

Neste contexto a educadora tinha disponibilidade para refletirmos praticamente todos os dias durante uma hora. Num desses momentos questioneei-a sobre esta nota de campo acima mencionada. A educadora explicou-me que era sempre assim e que foi ela que pediu às auxiliares, fundamentando a importância dos adultos acompanharem as crianças nesses momentos. Como era uma equipa que transitou com este grupo de crianças do ano anterior, esta postura dos adultos decorria muito naturalmente. Achei bastante interessante pois, pela minha experiência profissional, nem sempre é assim que acontece.

O momento do repouso, a sesta¹¹, era parte integrante da rotina da Sala Laranja e era realizado entre as 12h e as 15h, aproximadamente. Este momento era realizado na própria sala, devido à falta da existência de uma sala polivalente na Creche, onde desse para realizar este momento. A educadora explicou-me que inicialmente, as educadoras das duas salas de Creche (Sala Lilás e Sala Laranja), pensaram em juntar as crianças neste momento numa das salas para poder existir uma sala livre para as que vão acordando ou mesmo, para as que não dormem por algum motivo específico, poderem brincar. Tal não foi possível devido à quantidade de crianças que não dava para as colocar a descansar só numa sala. A educadora tentava recriar um ambiente propício à calma, colocando uma música relaxante, fechava as cortinas e ligava uma luz com menos intensidade.

Segundo Post & Hohmann (2011: 126) “o ambiente de creche precisa de incluir um tempo e um espaço para as crianças dormirem ou descansarem por uma hora ou mais durante o dia”, e tal acontecia na Sala Laranja, onde todas as crianças dormiam a sesta completa e o espaço físico onde se colocavam os catres, estava pensado para que existisse um espaço livre para os adultos circularem e as crianças deslocarem-se para a casa de banho.

Este momento era vivido com tranquilidade e no geral, era respeitado o ritmo e necessidade de cada criança. Cada criança tinha a sua cama (catre) individual e a disposição das camas era sempre a mesma com a finalidade de garantir

¹¹ Cf. Apêndice II, ilustração 5.

estabilidade, segurança, confiança e ao mesmo tempo, promover a autonomia do grupo (palavras da própria educadora). Durante este momento os elementos da equipa, tinham a sua hora de pausa de almoço alternadamente.

Todas as crianças costumavam dormir a sesta na íntegra e iam acordando aos poucos, mas algumas delas tinham mesmo de ser acordadas de uma forma calma e tranquila. Os adultos da equipa da Sala Laranja, esforçavam-se para proporcionar a segurança e o conforto necessários, interagindo “com as crianças durante os cuidados corporais depois da sesta” (Post & Hohmann, 2011: 245) e iniciavam a transição para o momento seguinte, o lanche, de modo a que as crianças ficassem livres para se juntarem às “atividades à medida que vão acordando e sentindo-se prontas” (idem: 245). Conforme iam acabando a higiene, os adultos colocavam os babetes às crianças e preparavam os “comboios” para se dirigirem ao refeitório.

Pude constatar que a rotina existente na Sala Laranja era bastante vantajosa no que diz respeito à autonomia da criança, por exemplo as crianças do grupo quando acordavam da sesta dirigiam-se para o bacio (se estivessem muito aflitas) ou para a casa de banho, pois sabiam que a seguir à sesta fazia parte a ida ao bacio ou à casa de banho e a higiene para que pudessem de seguida ir brincar.

Toda esta harmonia nos vários momentos da rotina, mas principalmente no momento da sesta, só era possível devido à organização da equipa da sala. Na Sala Laranja, cada adulto era responsável por um grupo de seis crianças nos momentos da refeição, higiene e repouso, de forma a poderem dar uma atenção individualizada a cada criança. Semanalmente, um dos adultos era responsável por preparar as refeições (ir à cozinha buscar o carrinho com os pratos, talheres, copos e comida da sala, e colocar as sopas nos pratos, diminuindo assim o tempo de espera das crianças quando chegassem ao refeitório para almoçar) e por organizar a sala para o momento da sesta (colocar os catres nos sítios estipulados com os pertences das crianças).

A educadora explicou-me que, esta organização permitia às crianças sentirem-se mais estáveis e seguras, e com a continuidade, possibilitava a autonomia nas crianças em diversos níveis (comer sozinha; saber estar à mesa; saber estar em grupo; respeitar o outro e o seu espaço; entre outros), sendo igualmente importante

o adulto continuar a respeitar o ritmo de cada uma e apoiar sempre que fosse necessário.

Este tipo de organização simplificava os momentos de transição das refeições para a sesta, uma vez que ajudava a serem um pouco menos confusos e agitados, ao contrário do que acontece quando todas as crianças estão a fazer a higiene ao mesmo tempo. Não quer dizer que, por vezes, não existissem momentos mais complicados mas para o adulto é diferente lidar com esses momentos com seis crianças do que com todo o grupo ao mesmo tempo, pois os momentos de transição são normalmente delicados e atribulados. Aprendi muito com este tipo de organização que nunca tinha anteriormente observado e penso que é uma forma de diminuir a confusão habitual de tantas crianças juntas na sua rotina diária.

Em síntese, considero que a educadora valoriza os momentos de repouso e que os considera como momentos pedagógicos, pois proporciona momentos calmos às crianças na sua rotina e tem uma atenção especial em criar um ambiente propício para a sesta, atendendo às necessidades e ritmos de cada criança

1.3.O Grupo de Crianças

No período de estágio onde permaneci durante dez semanas, o grupo da Sala Laranja era constituída por dezoito crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, ou seja, entre os dois e três anos. Sendo oito do sexo feminino e dez do sexo masculino.

Dezasseis destas crianças transitaram com a educadora da Sala Lilás (1/2 anos de idade), uma única criança transitou de sua casa e outra ainda de uma outra creche. Segundo a educadora, as integrações das duas crianças foram feitas de forma gradual e tiveram a atenção individualizada necessária para que a adaptação se fizesse calma e tranquilamente. Uma das crianças tinha entrado na creche poucos dias antes de eu começar o estágio, por isso, tive a oportunidade de acompanhar e apoiar a sua integração. Este período decorreu com normalidade, apesar da dificuldade manifestada pela criança no momento da separação.

Todas as crianças vivem no bairro ou arredores. Neste grupo, três das crianças vivem apenas com um dos progenitores e dez são filhos únicos. Para quatro das crianças os avós são muito presentes, sendo uma constante a sua vinda à creche. O grupo tem crianças dos vários estratos sociais, sendo que a maioria é de classe média baixa, existindo duas crianças filhas de pais emigrantes ucranianos.

A partir das observações que realizei, posso afirmar que apesar de todas as crianças já terem adquirido a capacidade de locomoção e de coordenação, existiam diferenças nas diversas áreas de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

Sendo assim, constatei que a maioria das crianças já tinha adquirido a capacidade de representação simbólica, ou seja, já conseguiam formar imagens mentais de objetos e ações mesmo quando estes não estavam presentes ou recorrendo a algo para designar outra coisa. Tal como referem Papalia, Olds, e Feldman (2001: 201), “a criança pode agora envolver-se na imitação diferida, isto é, imitar acções que já não visualizam à frente delas”. Alguns exemplos de que observei esta capacidade foi quando uma das crianças fingiu que as peças do lego eram um bolo de aniversário, quando outra criança serviu uma refeição sem ter realmente a comida e quando utilizou um copo e uma maçã de plástico e a criança dizer que era um gelado.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, estas crianças eram capazes de compreender os nomes de objetos, pessoas, ações e expressões (apenas seis delas utilizavam frases quando mantinham uma conversa com o adulto) e de desenvolverem a capacidade de memória, pois recordavam experiências e acontecimentos vivenciados. A capacidade de concentração e atenção estava em desenvolvimento, pois verifiquei que quando alguma coisa lhes despertava a atenção as crianças mantinham-se concentradas.

Nesta faixa etária a criança está demasiado centrada em si própria, não conseguiu distinguir o seu ponto de vista do ponto de vista do outro. No decorrer do estágio tive oportunidade de observar várias situações destas, por exemplo muitas das vezes as crianças estavam todas a brincar no mesmo local, mas no entanto, cada uma estava a ter a sua própria brincadeira. No geral, havia uma grande dificuldade em partilharem os brinquedos e em compreenderem a vontade

das outras crianças, o que levava a ocorrência de conflitos e demonstração de comportamentos agressivos. Todavia, comecei a notar no grupo uma interação constante entre duas ou mais crianças, havendo entre ambas brincadeiras comuns.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e social, as crianças encontravam-se numa fase de crescente autonomia e independência, deste modo tinham imensa necessidade de explorarem tudo o que os rodeava, necessitando ainda da segurança e apoio que o adulto lhes transmitia, mas apesar de tudo fui observando alguma cooperação entre si. Comecei a notar cada vez mais estas expressões do desejo da conquista da autonomia, principalmente na hora da refeição. Das dezoito crianças, catorze já tinham adquirido o controlo dos esfíncteres, e por essa razão não necessitavam de usar fralda, no entanto, no momento da higiene necessitavam de apoio para despir e vestir a roupa, para se sentarem na sanita, para descarregar o autoclismo e para lavar as mãos.

A maioria das crianças estava a entrar numa fase de imposição do Eu, onde muitas birras surgem e por vezes recorriam a alguma agressividade, uma vez que ainda tinham bastante dificuldade em lidar com a frustração. Metade do grupo utilizava como objeto relacional (a chupeta e/ou um boneco de peluche), que no entanto era apenas utilizado no período do acolhimento, na sesta, ou quando solicitada pelas crianças.

Este grupo era bastante ativo, a maioria das crianças tinha ainda bastante dificuldade em estar mais de 5 minutos a fazer uma mesma atividade; no entanto, contrariando este facto, uma das suas atividades prediletas era ouvir histórias. Assinalo ainda o facto de que todas as crianças da sala eram capazes de se reconhecerem em fotografias e ao espelho.

Em termos de locomoção todos se deslocavam autonomamente pela sala e eram capazes de subir escadas, mas ainda com um pé de cada vez em cada degrau. O grupo em si, ainda não tinha noção das situações que podiam representar perigo (por exemplo: subir para cima da mesa ou colocar-se em pé em cima da cadeira), deste modo, os adultos da equipa da sala transmitiam-lhes constantemente regras de segurança, dizendo-lhes o que estava correto e o que não estava correto.

Relativamente à linguagem era notória ainda algumas dificuldades, no entanto todas sabiam escolher o que queriam fazer ou onde queriam brincar, necessitando de apoio e incentivo para arrumarem a sala e acabar pequenas tarefas. Notei ao longo do estágio um progressivo aumento do vocabulário, no geral, as crianças eram capazes de manter um diálogo e de descrever algo. Apenas uma das crianças verbalizava muito pouco.

Quanto às características comunicativas deste grupo de crianças, segundo Rigolet (2006: 74) e que eu pude constatar, dos 18 aos 24 meses: “a criança começa por produzir pequenos enunciados, (...) compostos por substantivos, alguns verbos, raros advérbios e adjetivos, mas geralmente desprovidos de artigos, pronomes, conjunções e preposições”. Nesta fase o seu discurso fica mais rico com o desenvolvimento do seu vocabulário, transmitindo ideias e escolhas. Assim que se sente confortável no seu discurso apresenta uma forma de dialogar com três palavras “e então a ordem da frase adulta é, finalmente respeitada: sujeito, verbo, complemento direto” (idem: 76).

1.4.A Atividade Desenvolvida

Como já referi, neste contexto não encontrei propriamente um “problema” mas sim algumas estratégias que poderia utilizar em situações que já presenciei. Contudo todas as situações são passíveis de serem melhoradas, a minha intervenção não foi bem no sentido de melhorar algo no geral, mas de ajudar a proporcionar às crianças situações específicas de bem-estar nos momentos de repouso, pois não era de todo uma situação desconhecida para mim, devido à minha experiência profissional enquanto auxiliar de ação educativa.

No decorrer do meu estágio fui observando e refletindo sobre as interações das crianças, inteirando-me relativamente às suas preferências e às suas características, de modo a perceber quais os seus interesses e necessidades. A observação direta e sistemática foi muito importante para poder conhecer o grupo e cada criança na sua especificidade de modo a poder articular as informações prévias e pesquisas teóricas à realidade observada.

Refleti bastante com a educadora sobre a temática a escolher para o meu relatório, pois o repouso foi sempre o que mais me suscitava interesse e que neste contexto ainda me interessou mais. Contudo, estava um pouco receosa pois não sabia se, no segundo contexto de estágio, iria para um Jardim-de-Infância da rede pública, pois já sabia que aí não existia o momento da sesta. Para mim foi muito bom poder refletir e ter o apoio da educadora para decidir.

Nos momentos de atividades mais calmas acompanhava as crianças. Por exemplo apoiava-as na realização de jogos sossegados, assim como na leitura de livros que as crianças solicitavam para eu ler, ou simplesmente permanecia sentada junto delas quando elas próprias observavam os livros, uma vez que as crianças gostavam muito de questionar o que estavam a ver e neste sentido tinha a oportunidade de lhes responder e também de as questionar.

Nos momentos de transição antecedentes e posteriores ao momento da sesta, apoiei as crianças na sua higiene e cuidados corporais. No momento da sesta sentava-me junto das crianças que solicitavam e/ou necessitavam a presença de um adulto junto delas. Desde o início do estágio, as crianças aceitaram tranquilamente a minha presença neste momento tão delicado.

Após observar e conversar com a educadora, no final do estágio realizei uma proposta às crianças, de forma a: responder aos interesses e necessidades das mesmas; promover um momento de aprendizagem e de dar continuidade ao trabalho da educadora. Esta proposta foi planificada por mim, mas com a aprovação da educadora cooperante.

A atividade foi realizada em grande grupo, durante o período da manhã. Nesta proposta inclui várias atividades e uma delas foi um momento de relaxação ao som de uma música calma. Pedi às crianças para se deitarem no chão, coloquei a música, fechei um pouco os cortinados das janelas da sala e apaguei a luz para criar um ambiente mais propício para a relaxação¹². Uma das crianças que já se tinha deitado, entretanto sentou-se e não quis voltar a deitar-se e ficou sentada ao meu colo. Conforme ia falando com o grupo pausadamente e num tom mais baixo, todos fecharam os olhos, respiraram fundo e estiveram a escutar a música. No

¹² Cf. Apêndice II, ilustrações 6 e 7.

final agradeci-lhes e a educadora explicou às crianças que podiam ir brincar livremente até à hora da refeição. Foi muito interessante observar que esta intervenção produziu um ambiente calmo, tendo as crianças brincado mais tranquilamente e sem confusões.

2. Os Momentos de Repouso no Jardim-de-Infância

2.1.O Contexto

A instituição onde realizei o estágio em Jardim-de-Infância localiza-se em Setúbal, pertence a um mega agrupamento de escolas e o seu estatuto jurídico é o de ensino público. O mega agrupamento abrange dois Jardins-de-Infância e cinco escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), uma escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A instituição foi fundada em 1976, construída em 1977 e começou a funcionar em 1978. Trata-se de uma escola de construção moderna e que acompanhou o crescimento do bairro onde está inserida, sendo constituída por rés-do-chão e primeiro andar, tendo vários núcleos.

A alimentação fornecida é confeccionada na própria cozinha da instituição, mas está entregue a uma empresa da especialidade. É fornecido às crianças o lanche da manhã e o almoço.

De modo a dar resposta ao crescimento da população, entrou em funcionamento em 1979, o Jardim-de-Infância no mesmo edifício da Escola do 1ºCEB, e é constituído por: um *hall* de entrada, onde se encontram os cabides das três salas, uma casa de banho dos adultos, uma sala de apoio, uma casa de banho para as crianças e uma porta de acesso ao refeitório. No outro extremo encontra-se uma porta de acesso à sala de apoio ao prolongamento (Componente de Apoio à Família - CAF) e as três salas de Jardim-de-Infância. Tem como espaços comuns com o 1ºCEB, o refeitório, o salão polivalente, a Biblioteca/Centro de Recursos e todos os espaços exteriores e respetivos equipamentos lúdicos e desportivos.

A atividade extracurricular (Expressão Físico-Motora) é assegurada por um profissional especializado.

No Jardim-de-Infância existem três salas com capacidade para 75 crianças no total, sendo que cada sala suporta 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos de idade. O seu horário de funcionamento é: na componente letiva (quando estão com a educadora) funciona no período da manhã das 9h às 12h e no período da tarde das 13h30m às 15h30m; e na CAF funciona de manhã das 8h15m às 9h, durante a refeição das 12h às 13h30m e à tarde das 15h30m às 18h30m.

Em relação à organização interna do Jardim-de-Infância, a equipa é constituída por 3 educadoras de infância (uma em cada sala), 6 assistentes operacionais de educação (uma em cada sala e três pertencentes à CAF). As colocações das educadoras de infância são da responsabilidade do estado, assim como as assistentes operacionais são da responsabilidade da Câmara Municipal de Setúbal.

A responsável pela coordenação do Jardim-de-Infância coordena cinco equipas pedagógicas: três das equipas pertencem ao Jardim-de-Infância onde estagiei e as restantes duas ao outro Jardim-de-Infância pertencente ao mega agrupamento. A coordenação deste departamento é assegurada em sistema de rotatividade pelas educadoras dos dois Jardins-de-Infância, na ocasião do meu estágio a coordenadora pedagógica era uma das educadoras do Jardim-de-Infância onde se realizou o meu estágio.

2.2.O Quotidiano no Contexto

A equipa da Sala 1, onde estagiei, era composta por uma Educadora de Infância, a educadora cooperante, e uma Assistente Operacional de Educação. A educadora planificava e promovia as atividades, sendo responsável pelo trabalho pedagógico da sala e posteriormente comunicava à assistente operacional o que tinha planeado para esse dia. Apesar de não verificar algum trabalho de equipa, pois era a educadora que planificava sozinha, quando implementavam as atividades, a equipa não transparecia a falta de comunicação e partilha de decisões para o grupo, ou seja, possuíam uma boa relação, o que não significa que existisse trabalho de equipa.

Segundo a educadora, a sua intencionalidade na organização do espaço educativo, prendia-se com os interesses e necessidades das crianças, pois só assim era possível a interação das crianças com os materiais, fazendo com que estas usufruíssem dos mesmos. A sala estava organizada em várias áreas: Área da Biblioteca¹³; Área da Escrita; Área das Experiências; Área das Construções; Área dos Jogos de Mesa; Área das Expressões; Área de Grande Grupo¹⁴ e Área da Casinha das Bonecas, que estão bem delimitadas, através do mobiliário que as compõem.

A educadora evidenciou que a organização e gestão do tempo eram construídas consoante uma rotina pré constituída; no entanto, evidenciou que esta deveria ser flexível atendendo ao ritmo de cada criança, dos pequenos grupos e de todo o grupo. Funcionando assim, como pontos de referência para todos os membros do grupo e era através desta estruturação diária que a criança desenvolvia uma sequência temporal que lhe permitia sintonizar o ritmo do seu corpo com as rotinas do dia-a-dia, ou seja, esta organização temporal coincide com as seguintes prescrições das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009:40):

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

Tal como estava determinado no Projeto Pedagógico da Sala 1, devido ao grupo ser constituído por crianças de 5/6 anos de idade, a organização e gestão do tempo estavam organizadas segundo a seguinte sequência: acolhimento; planificação; higiene/lanche; atividades e projetos; comunicações; recreio; almoço e recreio; reunião de grande grupo; avaliação do dia e saída.

Contudo, pude constatar que esta organização não ia ao encontro de todas as necessidades das crianças, pois não tinha nenhum espaço e nem nenhum tipo de material onde pudessem repousar se necessitassem. Um dos constrangimentos que

¹³ Cf. Apêndice III, ilustração 8.

¹⁴ Cf. Apêndice III, ilustração 9.

observei ao longo do estágio foi a não existência de um momento de repouso, principalmente a seguir ao almoço, pois verifiquei que as crianças nesta ocasião ficavam um pouco mais sonolentas e menos participativas. A este propósito registei o seguinte em duas notas de campo:

Reparei novamente que algumas crianças necessitavam de dormir um pouco ou de poderem ter um espaço onde pudessem deitar-se e descansar. (Notas de campo, 13 de março de 2014)

Noto que realmente, todos os dias, a seguir ao almoço existe uma “quebra” no ritmo das crianças. Ficam mais desconcentradas, recostam-se nas cadeiras, esfregam os olhos e demonstram um ar cansado. (Notas de campo, 20 de março de 2014)

Conversei com a educadora sobre as minhas observações e a educadora admitiu que realmente algumas crianças ainda necessitavam de um momento de repouso a seguir ao almoço mas devido às condições físicas relativas aos espaços disponíveis, tal não era possível. Todavia, refleti e pensei que seria possível alterar um pouco o espaço físico para criar um espaço para momentos calmos. Não verbalizei de imediato o meu pensamento à educadora, pois ainda não me sentia à vontade para o fazer.

Dei continuidade às minhas observações em relação a este aspeto, assim como aos meus registos, tendo registado o seguinte em duas notas de campo posteriores a esta reflexão com a educadora:

Das minhas observações, posso constatar que não são só as crianças com menos idade que necessitam de um momento de repouso a seguir ao almoço, nem que fosse só estarem sentados ou deitados num tapete com almofadas a realizarem alguma atividade calma. (Notas de campo, 24 de março de 2014)

Após duas semanas de interrupção no estágio, continuo com as minhas observações em relação aos comportamentos das crianças e continuo a notar que a seguir ao almoço necessitam de repousar. Também tenho reparado que às segundas-feiras de manhã, as crianças costumam estar mais agitadas e necessitavam de realizarem alguma atividade mais tranquila para se acalmarem. (Notas de campo, 23 de abril de 2014)

Durante o estágio raramente observei momentos de atividades sossegadas (por exemplo jogos sossegados e/ou “leituras” por parte das crianças na área da biblioteca) e nas ocasiões raras em que observei essas atividades, reparei que a educadora nunca acompanhava as crianças nesses momentos, tal como registei nas seguintes notas de campo:

Reparei novamente que a educadora não acompanha as crianças quando vão brincar nas várias áreas. (Notas de campo, 14 de março de 2014)

Quando as crianças brincam livremente nas áreas, que são raras as vezes, a educadora nunca as acompanha nesses momentos. (Notas de campo, 29 de abril de 2014)

Considero que a educadora não valorizava os momentos de repouso apesar de reconhecer que algumas crianças tinham necessidade de descansar a seguir ao almoço e que, por vezes, o grupo estava mais agitado e que era necessário proporcionar algum momento mais tranquilo. Mesmo depois de refletirmos sobre esta situação nunca reparei em algum tipo de preocupação por parte da educadora em ocasionar esses momentos.

2.3.O Grupo de Crianças

Durante o meu estágio, a Sala 1 onde permaneci durante dez semanas, era constituída por um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, sendo onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino. De entre as crianças deste grupo, só quatro transitaram com a educadora do ano anterior.

Neste grupo de crianças, três delas vivem apenas com um dos progenitores e onze são filhos únicos, oriundos de vários estratos sociais, sendo que a maioria é de classe média e todas elas residem na cidade de Setúbal.

A partir das observações que realizei, constatei que as crianças da Sala 1 revelavam amplas capacidades sociocognitivas, sendo evidentes as suas capacidades de memória, as suas competências na organização do discurso, quer na efetividade da comunicação, quer na riqueza de estruturas sintáticas e no

vocabulário que utilizavam. Eram também evidentes os conhecimentos relativamente quer à organização de sequências temporais quer na realização de tarefas de classificação.

Verifiquei que, apesar de terem praticamente a mesma idade, as crianças deste grupo apresentavam características distintas. O interesse pelo mundo que as rodeia, a curiosidade e o cumprimento de tarefas distribuídas foram as mais evidentes características deste grupo de crianças.

A exploração sensorial e motora acentua-se nesta faixa etária e pelo que pude observar quis-me parecer que as ações das crianças eram mais orientadas para o resultado concreto do que para o simples prazer de realizarem essas experiências. Percebi também que utilizavam o desenho como uma das formas de expressarem o seu pensamento.

Nesta fase as crianças tornam-se mais sociáveis e, pude constatar, que já tinham a noção de grupo e participavam nas situações que implicavam uma certa insistência de ações individuais. Eram evidentes as regras nas brincadeiras, onde a concordância e a combinação prévia entre as crianças, contribuíam para o processo de socialização.

Quanto às características comunicativas deste grupo de crianças pude verificar o que Rigolet (2006: 147) menciona quando refere que as crianças: “[se] exprimem com facilidade, de forma mais complexa, explícita e pormenorizada”, construindo frases mais longas, utilizando um vocabulário “mais elaborado, preciso e abstrato” (idem: 148), conferindo “importância a coisas às quais os adultos não dão e falam delas” (idem: 148), questionando muito e sobre muitas coisas, estando assim muito “interessados nos processos, nos objetivos e no funcionamento das coisas” (idem: 148). Por outro lado, reparei que as crianças destas idades apreciam a leitura efetuada “pelo adulto dos contos tradicionais” (idem: 153) e têm uma grande evolução na representação relativamente à linguagem escrita, demonstrando “vontade de aprenderem as letras” (idem: 154).

Notei ainda que estas crianças detinham um pensamento mais complexo devido à linguagem ser mais coerente. A linguagem é, provavelmente, o mais

importante fator de contribuição para o desenvolvimento social, intelectual e emocional.

No geral, era um grupo muito participativo e desenvolvido a todos os níveis. Todas as crianças eram muito afáveis e ativas, mas também bastante recetivas a todas as atividades, uma vez que mostravam agrado enquanto as desenvolviam, partilhando as suas opiniões e sugestões com facilidade e naturalidade.

2.4.A Atividade Desenvolvida

Quando soube que iria estagiar num Jardim-de-Infância da rede pública pensei logo no tema que tinha escolhido para o meu estudo, pois já sabia que não existia na rotina o momento da sesta a seguir ao almoço. Fiquei na expectativa relativamente ao modo como seriam geridos os momentos de repouso ou, até mesmo se tais momentos existiriam.

Na realidade, no Jardim-de-Infância onde estagiei deparei-me com a inexistência de momentos de repouso, nem sequer existindo um espaço onde as crianças pudessem estar um pouco mais resguardadas da agitação do dia-a-dia e nem dispunham de algum tipo de material que se pudessem utilizar para esse fim, pois nem existia um único tapete na sala onde as crianças pudessem sentar-se ou deitar-se no chão.

Devido ao facto de ser o segundo contexto de estágio e pelo que anteriormente referi, estive mais atenta a todos estes pormenores. Sendo assim, fiz a minha observação com um olhar mais cuidado e atento, ao mesmo tempo que ia refletindo. Observei o grupo em si e cada criança individualmente nas suas interações, inteirando-me relativamente às suas preferências e às suas características, de modo a compreender quais os seus interesses e necessidades. Observei e refleti bastante a ação da educadora para poder compreender como geria todas as situações que compunham o dia-a-dia da sua sala.

No quarto dia de estágio conversei com a educadora sobre a temática do meu relatório coloquei várias questões do que tinha observado e sugeri algumas possíveis intervenções de relaxação que poderia implementar a seguir ao almoço

no momento de grande grupo e também sugeri uma possível criação de um recanto mais calmo para as crianças estarem em momentos mais calmos. Pela sua reação quis-me parecer que a educadora ficou surpreendida e ao mesmo tempo desconfortável com o tema, mas disponibilizou-se para me ajudar no que fosse preciso.

Sempre que tinha oportunidade, acompanhava as crianças nos momentos de atividades sossegadas, porém nem sempre conseguia fazê-lo. Como já foi referido, esses momentos eram muito raros e por outro lado a educadora solicitava o meu apoio para as outras atividades que decorriam em simultâneo.

A educadora aceitou que eu introduzisse os exercícios de relaxação a seguir ao almoço, no grande grupo, mas não consegui realizá-los com a frequência que pretendia, ou seja, diariamente, devido ao facto de existirem frequentemente outras atividades já planificadas ou porque a educadora não me dava espaço para tal, esquecendo-se aparentemente do que tínhamos combinado. Relativamente a esse facto eis uma nota de campo que ilustra o que acabo de referir:

Tinha combinado com a educadora fazer um exercício de relaxação no momento de grande grupo a seguir ao almoço, mas como a educadora se tinha esquecido da visualização de um vídeo e queria terminar a atividade que estava a desenvolver, já não consegui fazê-lo.” (Notas de campo, 23 de abril de 2014)

A primeira vez que realizei um exercício de relaxação foi no dia em que tive que fazer uma troca de papéis com a educadora relacionada com a UC Estágio em Jardim-de-Infância. Para o efeito guiei-me por um exercício que se intitula *A Semente* (Guillaud, 2012: 82-83) que estava relacionado com a atividade que a educadora tinha estado a desenvolver com o grupo. Porém adaptei o exercício às condições existentes¹⁵. As crianças aderiram muito bem e participaram com muita atenção¹⁶, e, na última vez que repetimos o exercício, tendo reparado que estavam concentradas no que estavam a fazer, no final perguntei-lhes se tinham gostado e, praticamente, todas afirmaram que sim. Senti-me muito contente por ter

¹⁵ Cf. Apêndice V.

¹⁶ Cf. Apêndice III, ilustração 10.

conseguido captar a atenção das crianças para uma atividade diferente daquelas a que estavam habituadas.

A segunda oportunidade surgiu no dia seguinte e realizou-se na biblioteca da escola. Curiosamente uma das crianças, no período da manhã, disse-me que não nos podíamos esquecer de fazer o exercício de relaxação, pois tinha-lhes explicado que sempre que pudesse podíamos fazer aqueles exercícios. Como tínhamos mais espaço o exercício foi mais completo. Optei pelo mesmo exercício porque ainda só o tinha feito uma vez, mas desta feita disse-lhes para imaginarem que éramos umas lagartas que se iam transformar em borboletas (devido ao facto de nessa ocasião estarmos a realizar algumas atividades sobre os bichinhos de seda, em torno da história *A Lagarta Muito Comilona*). Foi bastante interessante aperceber-me de que algumas crianças já sabiam o passo seguinte do exercício e de que todos participaram com vontade de o fazer, mostrando-se muito concentradas, apesar da confusão que os restantes adultos estavam a fazer.

Na semana seguinte tive a oportunidade de realizar novamente mais um exercício de relaxação que se intitula *A Casa do Sono* (Guillaud, 2012: 12-14) da qual também fiz uma adaptação¹⁷. Foi curioso ver a ansiedade das crianças em quererem saber como era aquele exercício. Mais uma vez participaram com muita concentração, desta vez consegui que estivessem muito mais calmas.

A última oportunidade para realizar outro momento de relaxação com as crianças ocorreu na semana seguinte. Voltamos a fazer o exercício *A Semente* (que já tinha realizado com as crianças como se fossemos lagartas) mas desta vez utilizamos uns lenços de seda¹⁸. O exercício foi inteiramente realizado com os lenços, e no final pedi-lhes que ficassem um pouco com os olhos fechados a escutar a música e pedi-lhes que fossem passando o lenço pelo corpo deles. Foi muito interessante verificar que muitas das crianças estavam completamente concentradas no que estavam a fazer. Tive a oportunidade de constatar que as

¹⁷ Cf. Apêndice V.

¹⁸ Cf. Apêndice III, ilustrações 11 e 12.

crianças gostavam realmente deste tipo de exercícios e aderiam muito bem ao que lhes era pedido.

Como tinha a intenção de criar uma área mais sossegada, questionei as crianças, através de algumas atividades, perguntando-lhes o que achavam da ideia de construirmos uma almofada grande com o formato de uma lagarta. As crianças ficaram muito entusiasmado com a sugestão, e em grupo decidimos utilizar pedaços de tecidos que todos iriam levar e disse-lhes que podíamos utilizar vários materiais e acessórios para a decoração. Neste sentido, improvisamos um *Atelier* de Costura¹⁹ e demos início ao nosso projeto, no qual todas as crianças quiseram participar, bem como a equipa da sala e a equipa da Componente de Apoio à Família.

Foram momentos muito agradáveis e prazerosos, durante os quais as crianças se mostraram sempre desejosas de fazer algo para a construção da almofada. Quando terminámos de coser todos os tecidos, pedi à minha mãe para coser tudo aos lençóis com a máquina de costura para ficar com o formato de uma almofada e levei-a para o estágio para que as crianças vissem como tinha ficado. Ficaram encantadas com o resultado. Contudo não consegui terminar este projeto até ao final do estágio, mas tal não constituiu um impedimento para cumprir a minha promessa. Voltei novamente ao local de estágio e terminámos a nossa construção: enchemos a almofada, moldámos o formato de uma lagarta e decorámos a cara, e ficou pronta para as crianças utilizarem. Colocámos a grande almofada em exposição na entrada do Jardim-de-Infância²⁰, porque as crianças queriam mostrar o resultado de um projeto desafiante.

Tive pena de não ter conseguido criar o tal espaço mais sossegado e de não poder observar a utilidade da almofada e os seus resultados, mas sei que é um material que a educadora poderá utilizar futuramente. Gostaria de ter tido mais oportunidades para realizar os exercícios de relaxação, pois foram propostas a que as crianças aderiram muito bem e na realização das quais se empenharam completamente. Tenho o sentimento de que a educadora se sentia na “obrigação”

¹⁹ Cf. Apêndice IV, ilustrações 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19.

²⁰ Cf. Apêndice IV, ilustrações 20 e 21.

de me deixar realizar certas atividades devido à minha condição de estagiária, que me obrigava a realizar certas propostas para trabalhos acadêmicos e por estar a ser avaliada nesse sentido. A respeito do meu sentimento de frustração registei a seguinte nota de campo:

Mais uma vez não tive a oportunidade de realizar o exercício de relaxação. Pela conduta da educadora, o que consigo interpretar, é que a própria educadora não valoriza estes momentos apesar de ela própria me dizer que são importantes. (Notas de campo, 12 de maio de 2024).

3. As Concepções das Educadoras

“As histórias, tal como as vidas por elas relatadas, são sempre abertas, inconclusivas e ambíguas, sujeitas a interpretações múltiplas” (Denzin, 1989a: 81, citado por Vasconcelos, 1997: 68).

A partir quer dos inquéritos que foram realizados às educadoras cooperantes, quer das observações realizadas durante os meus períodos de estágio, irei descrever e interpretar as concepções de cada uma. É de salientar que ambas as educadoras me enviaram prontamente as suas respostas, via correio eletrónico, disponibilizando-se para mais algum esclarecimento caso fosse necessário.

Ao questionar as educadoras cooperantes sobre as suas concepções, tentei compreender a sua forma de pensar sobre os momentos de repouso, assim como sobre os procedimentos que utilizam para potenciar esses momentos na sua prática.

Ao interpretar os seus testemunhos, tudo me leva a crer que as duas educadoras têm alguma sensibilidade em relação à temática, que compreendem a sua pertinência e que estão conscientes de que a sua ausência afeta as necessidades das crianças. Porém na prática pedagógica concreta, a educadora de Jardim-de-Infância não coloca em prática as suas concepções.

Ao analisar a resposta da educadora de Creche²¹, relativamente à sua conceção sobre os momentos de repouso, percebi que a educadora se focou somente no momento da sesta, relativamente ao qual destaca a importância do ambiente concebido para que seja “um momento calmo, relaxante, tranquilo” (educadora de Creche), com “luz de presença, música calma” (educadora de Creche), e refere a necessidade dos adultos serem “securizantes e meigos” (educadora de Creche).

Pude observar tudo isto na prática, apesar de algumas vezes as atitudes de uma das auxiliares não serem as mais corretas, relativamente às quais a educadora estava atenta, tendo-me dito que procurava conversar e refletir bastante com a equipa para que percebessem o quanto é importante a postura do adulto em todos os momentos da rotina. Contudo, a educadora não referiu um aspeto que considero muito importante neste momento, que está relacionado com a organização que a equipa tinha em todos os momentos da rotina. Não obstante, reconheço que “os esforços concentrados e colaboradores dos adultos nas vidas das crianças” (Post & Hohmann, 2011: 300) eram um elemento proporcionador para que a sesta decorresse tranquilamente.

Quanto à questão de como eram geridos esses momentos e o que podia ser melhorado, a educadora da Creche evidenciou a inexistência de um “dormitório” para que pudessem ter uma sala livre para que as crianças que vão acordando possam brincar livremente. A educadora referiu ainda que tenta gerir estes momentos com os recursos que possui, indicando que “quando a maioria do grupo está acordado e recusa-se a ficar nas camas, começamos a levá-las para dar continuidade à rotina” (educadora da Creche), acrescentando que “por vezes, há crianças que continuam a dormir, mas outras acabam por acordar” (educadora da Creche).

Esta resposta vai ao encontro do que já referi anteriormente e compreendo o que sente a educadora quando se expressa sobre o espaço para a realização da sesta. No entanto, pelo que observei, não considero que seja um aspeto menos favorável, pelo menos nesta sala com este grupo de crianças, tal como já referi, uma vez que todas as crianças do grupo dormiam durante todo o período da sesta. Percebi que tal não acontecia na sala de 1/2 anos, em que este período era bem mais agitado. Pela experiência do estágio, entendi que a sala estava bem organizada, dentro das suas limitações, tal como

²¹ Cf. Anexo A.

Post & Homann (2011: 126) referem “no caso de não haver uma sala só para o efeito, a área de dormir poderá ser feita num recanto da sala principal (...), onde as luzes possam ficar mais fracas e os barulhos e distrações minimizados”.

Entendo que a postura do adulto é muito importante e que “o ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho, e também sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças” (Goldschmied e Jackson, 2006: 33).

Após a análise das respostas da educadora da Creche, considero que a educadora valorizava os momentos de repouso e que os considera como momentos pedagógicos.

Quanto à análise da resposta da educadora de Jardim-de-Infância²² no que se refere à questão da sua conceção sobre os momentos de repouso e à não existência dos mesmos, as suas afirmações divergem um pouco relativamente à sua prática.

A educadora de Jardim-de-Infância entende que o momento de repouso “é de grande importância para a criança, que pretende dar resposta a uma necessidade fisiológica e emocional da mesma” (educadora de Jardim-de-Infância) e que na sua opinião, “todas as crianças têm necessidade de repouso, algumas de dormir (durante o dia) e quanto mais novas maior é essa necessidade, o sono permite ‘carregar energias’ e é de grande relevância para a saúde e para o equilíbrio físico e mental da criança” (educadora de Jardim-de-Infância). A educadora salienta ainda que esta “resposta deve ser individualizada, independentemente da idade 3,5 ou 6 anos respeitando o ritmo de cada um, (há que ter em conta as horas de sono de cada uma, a que horas se levanta, a que horas chega à escola...)” (educadora de Jardim-de-Infância). Por outro lado, referindo-se às crianças que já não sentem necessidade de dormir durante o dia, a educadora considera que “é uma necessidade mais emocional, de espaço, privacidade ‘de estar no seu canto’” (educadora de Jardim-de-Infância).

Contudo, como já referi anteriormente, pude constatar que a organização da rotina e dos espaços não iam ao encontro de todas as necessidades das crianças relativamente a todos estes aspetos referidos pela educadora, ou seja, “a intervenção indirecta da

²² Cf. Anexo B.

Educadora” (Mendoza, 2000: 50) reflete-se “na forma como gere o tempo, como organiza o espaço, como mobiliza os recursos” (idem: 50).

A educadora de Jardim-de-Infância reconhece que, no seu contexto educativo, “este é um grande constrangimento com que nos deparamos, a falta de condições para assegurar o repouso às crianças que o necessitam” (educadora de Jardim-de-Infância). Evidencia também, que mesmo tendo grupos maioritariamente de 5/6 anos de idade, a educadora preocupa-se especialmente com “a falta de espaço e privacidade de cada uma, deveriam existir espaços ‘mais intimistas’ para a criança se refugiar, ter alguma privacidade, ‘de estar no seu canto’” (educadora de Jardim-de-Infância). Pelo que observei considero que a criação de condições para proporcionar os tais momentos de repouso (referindo-me aqui a todos os momentos de repouso e não só a sesta) depende muito da conceção que o educador tem relativamente a estes momentos e cabe ao adulto organizar os espaços e a rotina favoráveis para que tal aconteça.

Porém, neste caso em particular, considero que a organização da rotina é um fator que influencia profundamente a não existência dos momentos de repouso, devido à carga horária letiva existente neste contexto. As educadoras estão efetivamente cinco horas diárias com as crianças onde as suas finalidades pedagógicas se centram noutros conteúdos do desenvolvimento da criança, levando a que deem menos importância a estes momentos, que na minha perspetiva, também são pedagógicos.

A educadora de Jardim-de-Infância menciona ainda que, na sua prática, procura “alternar momentos de jogo com momentos mais calmos, jogos de relaxamento, entre outras estratégias” (educadora de Jardim-de-Infância). Durante o período de estágio nunca tive a oportunidade de observar algum momento de relaxação e muito poucas vezes observei momentos mais calmos.

Na continuidade da sua resposta, a educadora de Jardim-de-Infância, refere que procura “respeitar o ritmo de cada criança e a sua individualidade permitindo que permaneça sozinha, ou a pares (a brincar, ou ver um livro) fora da sala, no espaço comum às 3 salas” (educadora de Jardim-de-Infância). Realmente pude observar as crianças nesta situação mas foram momentos pontuais, muito raros mesmo, ou seja, não eram momentos integrantes da rotina. Observei mais as crianças nesta área para realizarem algumas atividades, do que em momentos sossegados. Das poucas vezes que as crianças tinham tempo livre onde pudessem escolher o que queriam fazer, pude observar, que muitas vezes

escolhiam fazer jogos sossegados ou ler um livro na Área da Biblioteca, mas nestes casos, por vezes, eram incomodadas pelas outras crianças que estavam a brincar nas construções, por exemplo, não podendo gozar plenamente aquele momento.

Ao analisar toda esta informação, considerando tudo o que vivenciei no estágio e tendo em conta a reação da educadora de Jardim-de-Infância relativamente à temática do meu estudo, sou levada a crer que este é um tema relativamente ao qual a educadora sente desconfortável e que, o facto de reconhecer a sua pertinência na teoria, não tem consequências práticas, uma vez que não se reflete na sua ação pedagógica. Tal como refere Simões (2004: 12) “tudo o que seja mudar implica resistência porque significa o incógnito, o desconhecido, exige a reformulação de toda a actuação pedagógica (em muitos casos enraizados há muitos anos)”. Contudo, penso que a minha intervenção e reflexão com a educadora talvez a tenham conduzido a repensar aspetos da temática sobre os quais a própria talvez não tenha anteriormente equacionado.

O que me levou a refletir sobre uma “questão, tão insignificante, porém tão insuportável: ‘Por que não se faz aquilo que se diz?’” (Meirieu, 2002: 288), em que “a distância existente entre os discursos teóricos e os actos educativos da vida dos profissionais” (Mendonça, 2000: 9) são uma problemática com a qual os educadores se confrontam diariamente. Estas reflexões conduziram-me, assim, a refletir noutras questões anexas a que terei que estar atenta como futura educadora, tais como: a constante reflexão das nossas ações sobre as nossas concepções e do que pode ser melhorado; a avaliação das nossas ações em detrimento do bem-estar das crianças.

IV. Considerações Globais

Após ter concluído uma das mais significativas experiências do meu percurso académico e ao estar tão próximo do final desta longa caminhada, reconheço que as maiores aprendizagens se centram na construção da partilha de conhecimentos. Olhar para trás é algo único, permite-nos saborear a magia dos momentos e das aprendizagens que retiramos das nossas vivências. Na verdade, ao rever as situações, as interações e as emoções que vivi ao longo deste último ano, tenho a percepção de que, de facto, num processo de partilha de saberes com os professores, com as colegas, com as educadoras cooperantes, com as equipas, com as famílias, e principalmente com as crianças, fui procurando construir um sentido para as minhas ações.

Apesar dos contratemplos que se fizeram sentir na minha vida pessoal ao longo destes últimos meses, sinto que consegui vencer este desafio e enriquecer-me bastante quer como futura profissional de educação, quer como pessoa, tornando-me progressivamente mais autocrítica e reflexiva.

Ao longo da minha pesquisa, percebi que a investigação, enquanto processo rigoroso e sistemático de descrever e de interpretar situações concretas, exige, por parte do investigador um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver. Só assim é possível contribuir de uma forma melhorada para o conhecimento dos processos envolvidos nos contextos educativos.

Esta metodologia implica um processo moroso mas, a meu ver, contribui favoravelmente para as práticas educativas, pois é através da *praxis* que o investigador pode verdadeiramente iluminar a sua consciência, introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento lúcido daquilo que faz e de si próprio. Bogdan e Biklen (2010: 284), expressam nos seguintes termos a crença nos processos de investigação:

“Na utilidade da perspectiva qualitativa para os praticantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto a elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham”.

Na realização deste estudo também pude constatar que este tipo de metodologia de investigação, para além do seu forte pendor pedagógico, tem um cariz marcadamente político, na medida em que se centra na perspectiva dos problemas sociais, incita à ação e

proclama a mudança, o que vai ao encontro do que Bogdan e Biklen (2010: 284-285) referem, “as competências inerentes à investigação qualitativa, ao proporcionarem informação sobre o modo como o mundo é num dado momento, podem ter um papel importante para ajudar as pessoas a viverem num mundo mais compatível com as suas esperanças”.

Enunciei a questão de investigação-ação que orientou o meu estudo da seguinte forma: *Como melhorar os momentos de repouso na Creche e no Jardim-de-Infância?* Pesquisei, informei-me, refleti muito e procurei intervir neste sentido de poder melhorar algo nas situações existentes. Penso que a minha intervenção trouxe vários contributos aos contextos educativos, especialmente às crianças, pois sinto que fui capaz de lhes proporcionar momentos novos e significativos, recorrendo a procedimentos diversificados, que contribuíram bastante para a sua ação, exploração e aprendizagem. Apesar das dificuldades sentidas, principalmente na pesquisa de referências bibliográficas para fundamentar e em certos obstáculos com que me deparei, particularmente no estágio de Jardim-de-Infância, penso que adquiri a capacidade de me adaptar a novas situações, de ser capaz de apoiar a criança em vários momentos e a valorizar a importância do registo de situações vividas.

A análise interpretativa do estudo permitiu-me constatar que se deve respeitar e valorizar os momentos de repouso, proporcionando às crianças condições físicas e emocionais para o seu bem-estar geral. Não é minha intenção generalizar esta interpretação, pois foi produzida com base nos dois contextos onde estagiei, e, tal como referem Bogdan e Biklen (2010: 66) “alguns investigadores qualitativos não pensam na questão da generalização em termos convencionais”, pois “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (idem: 66). Todavia, como referi no início, durante a minha experiência profissional enquanto auxiliar de ação educativa, deparei-me com situações menos corretas, onde não foram tidas em conta as necessidades das crianças.

Assim como a higiene e a alimentação, os momentos de repouso nas Creches e nos Jardins-de-Infância devem ser planeados consoante as necessidades das crianças, para que se tornem fonte de prazer e bem-estar. No entanto a não “existência de meios para se realizarem as sestas em algumas instituições” (Coelho, 2009: 98), leva a que esses

momentos não sejam planeados, “não fazendo parte da rotina diária dessas crianças” (idem: 98).

É necessário que o adulto faça uma preparação adequada tanto do ambiente quanto da situação, de modo a favorecer o repouso e/ou a relaxação, pois não significa que as crianças tenham necessariamente que dormir. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009: 20), “o bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender”.

A postura do adulto também é importante, e por vezes, a própria ansiedade do adulto para que a criança durma ou descanse faz com que fique agitada e não consiga relaxar. Considero pertinente referir que a atenção e o carinho são fundamentais para que a criança se desenvolva favoravelmente, exigindo por parte do educador, além de conhecimentos, uma grande sensibilidade, ou seja, “os educadores que trabalham em Educação de Infância precisam de ter um grande nível de exigência, não apenas do ponto de vista intelectual (...), mas também em termos das qualidades pessoais e sociais e da integridade” (Roberts, 2005: 156).

Como referem Post e Hohmann (2011: 69) os educadores devem interagir com as crianças “de uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para as crianças (...), que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo”.

Por seu lado, referindo-se à necessária interligação entre educar e cuidar, Barbosa e Horn (2001: 70) evidenciam que:

“A dicotomia, muitas vezes vivida entre o cuidar e o educar deve começar a ser desmistificado. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações”.

Os mesmos autores sugerem que no momento do repouso se podem “oportunizar locais adequados para o sono e repouso, tendo o cuidado de oportunizar atividades relaxantes, para os que não queiram dormir” (idem: 70).

Considero importante que exista, por parte dos profissionais, uma reflexão mais cuidada e uma mudança nas práticas pedagógicas sobre os momentos de repouso, ou seja:

“Sabendo que muitas crianças de idade pré-escolar necessitam de dormir durante o dia nos estabelecimentos de ensino, torna-se vital contribuir para uma educação de sono e para a utilização de conhecimentos acerca do sono-vigília que favoreçam as crianças, nomeadamente na consciencialização dos profissionais para a aquisição de bons hábitos de sono pelas suas crianças” (Coelho, 2009: 105).

É necessário que, tanto educadores como as próprias instituições de educação realizem algumas mudanças, porém, como refere Crépon (1985: 129):

“Algumas grandes reformas só se podem efectuar lentamente e de acordo com os diferentes sectores da vida social. Outras, pelo contrário, exigem apenas pequenos ajustamentos, realizáveis com um pouco de boa vontade e, sobretudo, com a tomada de consciência da sua necessidade por parte dos responsáveis da instituição”.

Vasconcelos (2005: 4) relembra que “o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do seu estabelecimento”, onde deve “proporcionar uma experiência determinante, sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, às crianças” (idem: 4). Contudo, considero que, no geral, os educadores estão mais preocupados em que as crianças adquiram certas competências, essenciais para o seu desenvolvimento, que acabam por se esquecer de momentos delicados e importantes, como o repouso. Neste sentido, Kats (1995, citado por Roberts, 2005: 144) sugere um conjunto de intencionalidades gerais para a educação, mais exatamente:

“Quatro objectivos principais para a educação: conhecimento, capacidades, predisposições e sentimentos. Enquanto os dois primeiros constam habitualmente da documentação e da implementação curricular, os outros geralmente não recebem mais do que uma menção breve (...) sobretudo no caso da Educação de Infância, quando a noção do eu, dos outros e do ambiente ainda se encontra numa fase formativa e muito vulnerável”.

Roberts (2005: 157) menciona que “quando as outras pessoas estão dispostas a ouvi-las e a levá-las a sério, as crianças serão capazes de estabelecer relações eficazes com outras crianças e com os adultos, e de trabalhar em grupo” e “quando as crianças sabem que as pessoas se preocuparão com os seus sentimentos e necessidades, elas são sensíveis às necessidades e aos sentimentos dos outros” (idem: 158).

É de salientar, tal como Faria (2007: 283) realça, que “a escola deve ser alegre” e que “as crianças e as professoras devem gostar da escola” (idem: 283), acredito que este pensamento seja adequado para as Creches e os Jardins-de-Infância, para que as crianças

possam ser felizes, pois considero que a educação deva ser, acima de tudo, um caminho para promover a felicidade. Tal como evidencia Marujo (s.d.), atualmente:

“Estamos perante a urgência da edificação de uma nova alma social da escola, que implica uma revolução de consciências e um ato de confiança crítica (Lopez, & Louis, 2009). Se o fizermos colectivamente, levaremos a mudanças que alimentarão uma escola com sentido e significado, que se alicerça na busca dos pequenos heroísmos quotidianos, e que nos tem a todos como caçadores de talentos, exploradores de recursos, e profissionais da excelência. Assim teremos uma ciência e uma educação vivas, expressivas, humanistas, e que a todos nos elevem moralmente, muito para além dos objectivos e conteúdos balofos, das ações efémeras e das glórias sem propósito coletivo”.

Neste sentido os educadores devem ter em mente que “o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua ação” (Houssaye, 2004: 10) e que na sua prática educativa deve ter em conta os seguintes aspetos:

“Tem de observar uma criança/grupo para conhecer cada uma delas, por isso tem de registar em instrumentos adaptados ou criados por si que lhe facilite a avaliação individual e global das crianças (...) para que a reflexão antes da acção se traduza numa planificação consciente para uma reposta real aos interesses, capacidades, necessidades e dificuldades de cada criança. A reflexão sobre a acção com anotações escritas, vídeos... e a respectiva discussão com as crianças e os colegas de forma a permitir uma melhor reformulação da intervenção numa perspectiva de ensino/educação funcional” (Simões, 2004: 13).

Segundo Mendonça (2000: 11), “a apropriação de uma atitude investigativa é um instrumento essencial a todo o profissional, é uma dinâmica tripla – reflexão/investigação/acção – que contribuirá para a clarificação dos fenómenos educativos específicos à Educação de Infância”.

Tendo em consideração tudo o que foi referido, termino realçando que cada criança “pode ultrapassar os seus constrangimentos biológicos, temporais, comportamentais, morais e intelectuais” (Mendes, 2005: 114, citado por Coelho, 2009: 50). Contudo cabe ao adulto proporcionar “momentos estruturantes e determinantes, valorizantes e gratificantes, que a securizem [a criança] e lhe dêem confiança” (idem: 50), tendo em consideração uma organização temporal e de espaços adequados às suas necessidades, e “onde seja possível reconhecer as suas competências inatas e a sua capacidade em adquirir competências novas” (idem: 50). É necessário que os educadores de infância, futuramente, adquiram conhecimentos acerca do sono-vigília e que estejam aptos a esclarecer os pais sobre eventuais dúvidas e que contribuam para a adoção de boas práticas.

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Albarello, L. *et al* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Barbosa, M., & Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil - Pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bousingen, R. (1961). *A Relaxação*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Bouton, J. (1996). *Reaprender a Dormir*. Lisboa: Dinalivro.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, M. (2004). Cantando Para Adormecer. *Revista Música, Psicologia e Educação (CIPEM)*, vol.6, pp.89-99. Disponível em: http://www.recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3155/1/ART_MariaCastro_2004.pdf

Coelho, P. (2006). *O Diário de um Mago*. Cascais: Pergaminho.

Coelho, S. (2009). Sono-vigília na Infância: conhecimentos dos educadores. *Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro*. Disponível em: <http://www.ria.ua.pt/bitstream/10773/1048/1/2010000223.pdf>

Cordeiro, M. (2009). *O Livro da Criança - do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cordeiro, M. (2010). *Dormir Tranquilo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Coutinho, C. *et al* (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura* - vol. XIII, nº2, pp. 455-479.
- Crépon, P. (1985). *Ritmo Biológico da Criança - do recém-nascido ao adolescente*. Lisboa: Verbo.
- Estivill, E., & Averbuch, M. (2008). *Receitas para dormir bem - ideias práticas para um sono reparador*. Alfragide: Lua de Papel.
- Faria, A. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 277-292). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, R. (abril/junho de 2006). O Sono Normal. *Simpósio: Distúrbios Respiratórios do Sono, Capítulo I, vol.39, nº2*. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2006/vol39n2/1_o_sono_normal1.pdf
- Ford, G. (2010). *Guia Completo do Sono para Bebés e Crianças Felizes*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Gessel, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos - o bebé e a criança, na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goldschimed, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos - O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Guillaud, M. (2012). *Relaxar as Crianças no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Houssaye, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In J. Houssaye, M. Soetard, D. Hameline, & M. Fabre, *Manifesto a Favor dos Pedagogos* (pp. 9-45). Porto Alegre: Artmed.
- Idzikowski, C. (2002). *Aprenda a Dormi Bem*. Lisboa: Plátano.
- Lavie, P. (1998). *O Mundo Encantado do Sono*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marujo, H. (s.d.). *A Educação como caminho para a felicidade: práticas e teorias da ciência do bem-estar*. Disponível em: http://www.academia.edu/4235981/A_Educação_como_caminho_de_Felicidade

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- ME. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer*. Porto Alegre: Artmed.
- Mendes, L., Fernandes, A., & Garcia, F. (2004). Hábitos e Perturbações do Sono em Crianças em Idade Escolar. *Acta Paediatrica*, nº4, vol.35. Disponível em: http://www.spp.pt/Userfiles/Fil/App/Artigos/48/20130426091725_artigo_original_341.pdf
- Mendonça, M. (2000). *A Educadora de Infância - Traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA.
- Niza, S. (2002). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O Espaço na pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Paiva, T. (2008). *Bom Sono, Boa Vida*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, S. (2006). *Para Uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

Roberts, R. (2005). Pensando em mim mesmo e nos outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto Editores.

Simões, A. (julho de 2004). O educador como prático reflexivo... e a construção da sua identidade profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, nº71, pp. 8-13.

Soares, A. (2010). *O Sono*. Lisboa: Lidel.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: MacGraw-Hill de Portugal, Lda.

UNICEF. (1989). Convenção sobre os direitos da Criança. *UNICEF*. Disponível em: http://www.unicef.pt/dics/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2005). Prefácio. In I. Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (p. 4). Lisboa: Texto Editores.

Vayer, P. (1992). *O Diálogo Corporal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

Apêndices

Legenda:

- Apêndice I – Modelo de Autorização da captação de imagens dos pais das crianças do contexto de Creche
- Apêndice II – Ilustrações dos momentos de repouso na Creche;
- Apêndice III – Ilustrações dos momentos de repouso no Jardim-de-Infância;
- Apêndice IV – Ilustrações da construção da almofada – A Lagarta
- Apêndice V – Desenvolvimento dos exercícios de relaxação.

Apêndice I

Autorização de Captação de Imagem

Apêndice II



Ilustração 1: Área do Repouso da Sala Laranja



Ilustração 2: Área de Repouso – momento de grande grupo



Ilustração 3: Área do Repouso – jogos sossegados



Ilustração 4: Área de Repouso: brincadeiras com outros materiais



Ilustração 5: Momento de repouso – sesta



Ilustrações 6 e 7: Momento de Relaxação

Apêndice III

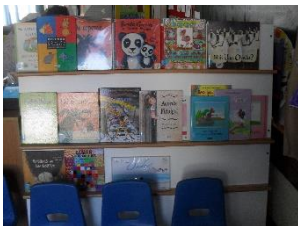


Ilustração 8: Área da Biblioteca



Ilustração 9: Área de Grande Grupo



Ilustração 10: primeiro momento de relaxação



Ilustrações 11 e 12: momento de relaxação com os lenços

Apêndice IV



Ilustrações 13, 14 e 15: *Atelier de Costura* – construção da almofada Lagarta



Ilustrações 16 e 17: *Atelier de Costura* – construção da almofada Lagarta



Ilustrações 18 e 19: *Atelier de Costura* – construção da almofada Lagarta



Ilustrações 20 e 21: Resultado final da construção da almofada – A Lagarta (tinha mais ou menos 6 metros de comprimento)

Apêndice V

Exercício de relaxação:

A Semente

O exercício *A Semente* consiste em fazermos, as crianças e os adultos, de sementes que vão crescendo, ao som de uma música calma:

- Sentados em círculo, encolhemo-nos como uma semente;
- Aos poucos e com movimentos lentos, levantamos a cabeça, endireitamos os ombros, levantamo-nos e esticamos os braços o mais possível;
- Imobilizamo-nos com as palmas das mãos para o exterior e fechamos os olhos durante um pequeno momento;
- Abrimos os olhos e baixamos suavemente os braços para inspirarmos e soprarmos a maior quantidade possível de ar;
- Voltamos à posição inicial e repetimos mais duas vezes este exercício.

(in Guillaud, 2012: 82-83)

Nota: Posteriormente adaptei como fossemos uma lagartinha que vai crescendo e transforma-se numa borboleta:

- Sentados em círculo, encolhemo-nos com um ovinho colocado pela borboleta;
- Aos poucos e com movimentos lentos, levantamos a cabeça, endireitamos os ombros, levantamo-nos e esticamos os braços o mais possível, como se a lagartinha estivesse a sair do ovinho;
- Imobilizamo-nos com as palmas das mãos para o exterior e fechamos os olhos durante um pequeno momento;
- Abrimos os olhos e baixamos suavemente os braços para inspirarmos e soprarmos a maior quantidade possível de ar, transformando-nos em borboletas;
- Voltamos à posição inicial e repetimos mais duas vezes este exercício.

Exercício de relaxação:

A Casa do Sono

Sentados em círculo, o educador vai dando instruções, deve falar baixinho e fazer momentos de silêncio entre os diferentes gestos que vai fazendo:

- *Dou a volta à minha casa.*

Passar a mão à volta da cara.

- *Fecho a porta da cozinha.*

Colocar a mão sobre a boca.

- *Fecho a porta da sala de jantar.*

Carregar suavemente a mão sobre o nariz.

- *Fecho a porta da casa de banho.*

Passar a mão sobre um olho e fechá-lo.

- *Fecho a porta do quarto.*

Passar a mão sobre o outro olho e fechá-lo.

A seguir sussurrar:

- *Estou a dormir.*

Colocar as mãos uma em cima da outra. Deixar repousar a cabeça sobre as mãos, mimando o sono.

Deixar instalar o silêncio durante algum tempo. Retomar a palavra sussurrando:

- *Estou a dormir.*

Pedir às crianças para manterem a mesma posição mas virando a cabeça para o outro lado.

Falar com uma voz suave:

- *Estou a acordar, a espreguiçar-me, a abrir a boca.*

Esticar os braços tanto quanto possível, primeiro juntos, a seguir separadamente. Abrir a boca, inclusive de forma barulhenta, para eliminar todas as tensões acumuladas.

Juntar as mãos à sua frente e cruzar os dedos. Sem descruzar os dedos, virar as mãos para fora e esticar os braços o mais possível para a frente.

Esperar alguns segundos para, a seguir, subir os braços por cima da cabeça, o mais para trás possível. Esperar de novo alguns segundos e depois deixar cair os braços bruscamente para a frente.

Anexos

Legenda:

- Anexo A – Respostas da Educadora de Creche ao questionário;
- Anexo B – Respostas da Educadora de Jardim-de-Infância ao questionário.

Anexo A

Inquérito por questionário

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: *Como melhorar os momentos de repouso na Creche e no Jardim de Infância?*

Este questionário destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância sobre o momento de repouso e de que modo procuram concretizar esse momento junto das crianças.

As suas respostas são muito relevantes, agradeço desde já a sua compreensão e disponibilidade.

- Quantos anos de serviço tem até ao presente ano?

11 anos de serviço (início no mês de Setembro de 2003)

- Em que escola se formou?

Escola Superior de Educação de Setúbal

- Qual a sua conceção sobre o momento de repouso?

Deverá ser um momento calmo, relaxante, tranquilo, com adultos securizantes e meigos. O ambiente deverá estar propício para que tal aconteça: luz de presença; música calma; aquecimento (no Inverno) ou circulação de ar (no Verão).

- Como é gerido o momento de repouso na sua sala?

Para que tudo corresse melhor, era imprescindível a existência de um dormitório. Como não há, tentamos fazer o melhor que podemos: quando a maioria do grupo está acordada e recusa-se a ficar nas camas, começamos e levantá-las para dar continuidade à rotina. Por vezes, há crianças que continuam a dormir, mas outras acabam por acordar.

- Que lugar tem o momento de relaxação na sua sala?

É a própria sala.

- O que pode melhorar para a realização da relaxação?

Um dormitório, pois temos recursos humanos suficientes para tal. Desta forma, conseguíamos respeitar os ritmos e necessidades de todas as crianças: as que precisam de dormir mais ficariam na caminha e as que iam acordando iam para a sala brincar.

Obrigada pela sua colaboração.

Telma Cunha

Anexo B

Inquérito por questionário

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: *Como melhorar os momentos de repouso na Creche e no Jardim de Infância?*

Este questionário destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância sobre o momento de repouso e de que modo procuram concretizar esse momento junto das crianças.

As suas respostas são muito relevantes, agradeço desde já a sua compreensão e disponibilidade.

- Quantos anos de serviço tem até ao presente ano?

30 anos

- Em que escola se formou?

Escola Magistério Primário de Évora

- Qual a sua conceção sobre o momento de repouso e a não existência desse momento na sua sala?

Entendo que o momento de repouso é de grande importância para a criança, que pretende dar resposta a uma necessidade fisiológica e emocional da mesma. Penso que todas as crianças tem necessidade de repouso, algumas de dormir (durante o dia) e quanto mais novas maior é essa necessidade, o sono permite “carregar energias” e é de grande relevância para a saúde e para o equilíbrio físico e mental da criança. Esta resposta deve ser individualizada, independentemente da idade 3, 5 ou 6 anos respeitando o ritmo de cada um, (há que ter em conta as horas de sono de cada uma, a que horas se levanta, a que horas chega á escola...). Para outras crianças, que já não mostram vontade de dormir durante o dia, é uma necessidade mais emocional, de espaço, privacidade “de estar no seu canto”. Na rede pública e particularmente na realidade que conheço este é um forte constrangimento com que nos deparamos, a falta de condições para se assegurar o repouso às crianças que o necessitam.

Neste jardim-de-infância que funciona em instalações do 1º ciclo, as condições de espaço impossibilitam este repouso (dormir). Apesar do grupo de crianças ser constituído por crianças de 5/6 anos preocupa-me particularmente a falta de espaço e privacidade de cada uma, deveriam existir espaços “mais intimistas” para a criança se refugiar, ter alguma privacidade, “de estar no seu canto”, como já referi anteriormente. A equipa pedagógica já tentou nos espaços comuns e onde funciona a componente de apoio á família criar estes espaços, no entanto as limitações são tantas que não se consegue que estes se mantenham.

Na minha prática e tendo em conta esta problemática procuro alternar momentos de jogo/ com momentos mais calmos, jogos de relaxamento, entre outras estratégias. Procuro respeitar o ritmo de cada criança e a sua individualidade permitindo que permaneça sozinha, ou a pares (a brincar, ou ver um livro) fora da sala, no espaço comum às 3 salas. No presente ano letivo organizei o espaço da sala com uma área mais “recatada”, no entanto reconheço que devido às dificuldades já referidas, não conseguimos dar uma resposta mais adequada a esta necessidade das crianças.

Obrigada pela sua colaboração.

Telma Cunha